

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE
PEDAGOGIA EM SERGIPE**

JÉSSICA FERNANDA FRANÇA SILVA

**SÃO CRISTÓVÃO - SE
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE
PEDAGOGIA EM SERGIPE**

JÉSSICA FERNANDA FRANÇA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como parte integrante dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S586f Silva, Jéssica Fernanda França
Formação de professores para educação de jovens e adultos :
um estudo sobre o currículo de cursos de Pedagogia em Sergipe /
Jéssica Fernanda França Silva ; orientadora Sônia Meire Santos
Azevedo de Jesus. – São Cristóvão, SE, 2016.
72 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2016.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação –
Sergipe. 3. Currículos. 4. Educação de jovens e adultos. 5.
Educação superior – Sergipe. I. Jesus, Sônia Meire Santos
Azevedo de, orient. II. Título.

CDU 377.8(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



JESSICA FERNANDA FRANÇA SILVA

**“FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO DE CURSOS DE
PEDAGOGIA EM SERGIPE”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 26. 07. 2016

Prof.ª Dr.ª Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Marizete Lucini
Universidade Federal de Sergipe / UFS

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares
Universidade Tiradentes/UNIT

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016

AGRADECIMENTOS

Nenhuma vitória é alcançada sem a colaboração de outras tantas pessoas. Para que esse trabalho fosse realizado contei com a colaboração direta ou indireta de várias pessoas. Assim, aproveito primeiramente para agradecer ao Deus que sirvo, pois sem ELE nada do que foi feito seria possível, pela força e inspiração na construção deste trabalho.

Agradeço a minha família por todo apoio e carinho, especialmente a minha mãe (Dirinha) a quem serei eternamente grata. Aos da família da Fé, especialmente a Rubem, Célia e Rebeca pelo acolhimento em seu lar, pelos cuidados impagáveis.

Ao meu companheiro Marcos por toda compreensão, amor e paciência pelas minhas ausências em todo esse período.

Aos amigos de longas jornadas (Max, Deyse, David, Taiara e Izabel) pelo apoio, carinho e energias positivas nos momentos mais tensos desse processo. E igualmente agradecer aos “novos” amigos (Luana, Tânia, Ferdinando, Danielle, Jéssica e Douglas) que construí nesses dois anos, com os quais foi possível partilhar de momentos inesquecíveis.

Agradeço imensamente por ter sido oportunizada a ter como orientadora a Professora Sônia Meire, com a qual aprendi muito mais do que poderia caber nessas folhas, uma pessoa que me inspira por que além de ser uma profissional de excelência, é um ser humano especial e indescritível.

As professoras que participaram de minha banca de qualificação Solange Lacks e Tacyana, pelas contribuições. E também aos professores que fizeram parte da minha defesa Marizete Lucine e Ronaldo Linhares, pelas valiosas sugestões.

Sou grata ao grupo de Pesquisa Nete não somente pelo conhecimento construído a partir de nossas valiosas discussões, mas também de nossas vivências, parcerias e amizades partilhadas.

Agradeço aos professores que tive durante o mestrado mesmo aqueles que mantinham posturas arbitrárias das quais eu não compactuo e que apenas nos oprimia. Com esses aprendi que construção de conhecimento não é oprimir nem humilhar os estudantes. Esse tipo de educação castradora não cooperou nem para aprendizagens das disciplinas por estes ministradas, muito menos para alargar a minha visão de homem e sociedade. Educação verdadeiramente opressora!

Mas agradeço imensamente ao grupo de professores que infelizmente formavam um grupo minoritário no programa (e não por isso menos importante), que cooperaram verdadeiramente para o tipo de pessoa de um modo amplo, que sou hoje. Com estes

aprendi com os teóricos estudados, mas não fiquei somente nisso, aprendi a alargar minha visão concernente a Educação e a sociedade não como coisas isoladas, e assim compreender a serviço de que tipo de sociedade eu enquanto educadora estou.

Agradeço aos funcionários do PPGED, por todo apoio.

E a FAPITEC pela concessão da bolsa acadêmica, o que me possibilitou maior tempo e dedicação ao mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa trata-se de um estudo crítico, voltada à temática da formação de professores. Uma das questões observadas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia foi a fragilidade curricular no conteúdo da Educação de Jovens e Adultos, geralmente distribuído em uma única disciplina obrigatória, e as demais optativas e disciplinas que poderiam fazer uma discussão que contemplasse a temática da EJA e não o fazem. A partir disto fizemos o seguinte questionamento: Que concepções estão sendo priorizadas nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia para atuação na EJA? Para responder a essa pergunta partindo de alguns critérios optamos por analisar a formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia de duas Instituições de Ensino Superior em Sergipe (uma instituição pública e uma privada). Fundamentando-se no que propõe os principais dispositivos legais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), Plano Nacional de Educação (PNE 2014) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (2000) bem como estudos de Haddad (2000), Di Pierro (2000), Soares (2006), Arroyo (2006) dentre outros, que nos apontam para a importância de uma formação que atenda a especificidade da EJA. Para alcançar os objetivos propostos, optamos pela abordagem qualitativa, e como material para coleta dos dados a análise documental e entrevistas semi-estruturada. Apoiamo-nos no materialismo histórico dialético, uma vez que este nos possibilita buscar nas contradições e relações sociais explicações da realidade numa perspectiva de totalidade. Os dados mostram o desafio em que se encontra o curso de Pedagogia no que tange a formação inicial para atuação na EJA, a importância de se resgatar os vínculos entre trabalho e educação uma vez que tais concepções corroboram numa compreensão, mas ampla de que tipo de educação, a serviço de quem e para quem o professor da EJA está inserido, assim como o entendimento das relações e práticas sociais dentro desse modelo de sociedade capitalista. Também evidenciou que o currículo do curso com somente uma disciplina no componente curricular obrigatório é insuficiente no tocante a conferir uma formação inicial aprofundada no tocante a EJA, bem como a necessidade de maior diálogo entre as demais disciplinas do curso, uma vez que estas trazem discussões relevantes e com significativas relações com a temática da EJA. Desse modo, a análise dos dados nos direcionou a confirmar nossa hipótese inicial de que há carências nas abordagens das disciplinas que possam contemplar com profundidades as especificidades da EJA. E para que essas carências sejam disseminadas, carecemos de maior aprofundamento teórico não somente do ponto de vista pedagógico, mas, sobretudo das relações entre sociedade e educação, o que requer um posicionamento político frente às contradições existentes.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Curso de Pedagogia; Currículo.

ABSTRACT

This research is a critical study, focused on the issue of teacher training. One of the problems observed in the course of Education Degree was the weakness of the curriculum in the content of education for youth and adults, usually distributed in one compulsory subject, and other subjects and optional disciplines that could make an argument that considers the issue of adult education and they do not. From this we did the following question: What ideas are being given priority in the curriculum of Pedagogy for performance in adult education? To answer this question from some criteria we chose to analyze the initial teacher training course in pedagogy degree two institutions of higher education in Sergipe (one public and one private institution). Based on the proposed text of the laws, Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB 1996), National Education Plan (PNE 2014) and National Curriculum Guidelines for youth and adults (2000) and studies Haddad (2000), Di Pierro (2000), Soares (2006), Arroyo (2006) among others, points us to the importance of training to respond to the specificity of adult education. To achieve the objectives, we opted for a qualitative approach, and as material for data collection for documentation and analysis of semi-structured interviews. We rely on historical dialectic materialism, as this allows us to obtain the contradictions and the explanations of the social relations of reality from an overall perspective. The data show that the challenge is the Faculty of Education in relation to the initial training activities in adult education, the importance of rescuing the links between work and education, as these conceptions corroborate an understanding, but that kind of extensive education, service and for whom the teacher of adult education, as well as understanding of relationships and social practices within this capitalist model of society is inserted. It also showed that the course program with a single discipline in the compulsory curriculum component is insufficient in relation to give an initial depth training regarding adult education, and the need for greater dialogue between the disciplines of the course, as these discussions bring relevant and meaningful relationships with the issue of adult education. Therefore, the analysis of the data led us to confirm our initial hypothesis that there are deficiencies in the approaches of the disciplines that deal with specific depths of AYE. And these deficiencies are widespread, we lack deeper theoretical, not only from a pedagogical point of view, but especially the relationship between society and education, which requires a political position in the face of contradictions.

Key-Words: Youth and adults; Teacher training; Education Faculty; Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Relação de alunos matriculados na EJA em Sergipe	12
Quadro 02- Distribuição da Matriz Curricular da UFS.....	44
Quadro 03- Distribuição da Matriz curricular da Pio Décimo	45
Quadro 04 - Disciplinas e ementas.....	46

LISTA DE SIGLAS

ANPED Educação	Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em
ANFOPE Educação	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educação de Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEJA	Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Departamento de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Delimitando a pesquisa.....	19
CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO.....	22
1.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve panorama	22
1.2 Concepções de Educação, Trabalho e Educação de Jovens e Adultos presentes nos documentos base.....	30
CAPÍTULO II- FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A EJA	39
2.1 Breve panorama acerca do curso de Pedagogia.....	40
2.2 As propostas curriculares dos cursos de Pedagogia e as ementas analisadas.....	43
CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES VOLTADAS A EJA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A EJA	52
3.1 Análise das entrevistas.....	52
3.2 Caracterização das professoras entrevistadas	53
3.3 Concepções acerca da Educação de Jovens e Adultos	53
3.4 Os conhecimentos e conteúdos prioritários trabalhados nas disciplinas específicas da EJA	55
3.3 A EJA na instituição para além da sala de aula.....	60
3.4 O currículo para EJA	61
3.3.4 Formação inicial e continuada.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA ENTREVISTA.....	72

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e se insere na linha de Pesquisa 2 Formação de Professores: Saberes e Competências. Essa pesquisa objetivou discutir e analisar a formação inicial de professores do curso de Pedagogia através das propostas curriculares desse curso.

As primeiras aproximações com essa temática ocorreram mediante minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) quando cursava Licenciatura em Pedagogia e fui bolsista de tal programa na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sendo possível atuar em parceria com a professora regente em uma turma das séries iniciais da EJA de uma escola municipal durante o ano letivo.

Ao atuar naquela turma no ano de 2011 foi possível me deparar com inúmeras situações tais como: turma cheia, elevada evasão dos alunos durante o ano letivo, professora com dificuldade em saber como trabalhar com esse público, jovens e adultos com baixa autoestima, pessoas que em sua maioria vinham de uma longa jornada de trabalho, cansadas, falta de material didático específico, precariedade em vários sentidos, tantos em termos estruturais como organizacionais e pedagógicos, inclusive na própria escola a EJA ocupava lugar periférico nas discussões, e nos projetos realizados.

A partir de tal situação vivenciada, de estudos iniciais realizados principalmente em meu trabalho de conclusão do curso de graduação, e sendo oriunda do curso de Pedagogia que é o único curso de Licenciatura que oferta pelo menos uma disciplina obrigatória específica para EJA, e é um curso que em algumas instituições de ensino superior habilita os futuros professores a trabalhar no primeiro segmento dessa modalidade, e considerando que a realidade vivenciada não se tratava de um caso isolado, algo me chamou atenção: a formação inicial dos professores que atuam em turmas de pessoas Jovens e Adultas, mas especificamente as propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia votadas para a EJA.

A Educação de Jovens e Adultos está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) em seu artigo 37 que afirma: “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, jovens acima dos 15 anos no ensino fundamental e acima dos 18 anos no ensino médio. Segundo a LDB trata-se de uma modalidade de ensino da educação básica que surgiu para atenuar a dívida histórica

para com Jovens e Adultos que por variados motivos tiveram o acesso e/ ou permanência negado a escolarização em tempo adequado à sua idade.

Numa perspectiva mais crítica, educadores como Arroyo e Soares (2006), nos mostra que é equivocado e limitado conceber esses jovens e adultos da EJA apenas como alunos em trajetórias escolares defasadas por não terem iniciado ou concluído o ensino fundamental ou médio, numa idade tida como adequada. Para esses autores o foco deveria ser conceber esses jovens e adultos acima de qualquer outra característica na perspectiva “da sua condição social, de exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de libertação e emancipação no trabalho e na educação” (ARROYO, 2006, p. 23).

A história da Educação de Adultos no Brasil está atrelada a Educação Popular (uma educação destinada a toda população, aberta a todas as camadas da sociedade, incluindo aí as camadas populares). A educação de adultos a princípio considerada parte da educação popular, visto que a difusão da escola elementar incluía as escolas noturnas para adultos, que durante muitos anos foram à única forma de educação de adultos praticada no país. Com o passar dos anos a Educação de adultos vai “ganhando” certa autonomia e passa a ser tratada como alfabetização e educação de base.

É importante ressaltar que o estado de Sergipe lócus desta pesquisa, é o menor em extensão territorial do país, com 21.918,493 km². Atualmente (2015) a população estimada é de 2.242.937 habitantes, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2010 a população era de 2.068.017 pessoas. Do ano de 2010 até a estimativa de 2015 segundo os dados apresentados houve um crescimento populacional significativo. Dados divulgados em 2013 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD- IBGE) referente à taxa de analfabetismo mostram que 16,9% da população são analfabetos e 27% analfabetos funcionais no estado. O que se configura como um dado preocupante! E justifica a importância de ampliar as discussões dando maior visibilidade a essa problemática, e de ações que cooperem na resolução de tal situação.

Dados da secretaria de educação do estado quanto a matrícula do ano letivo de 2015 nos ajuda a observar a quantidade de pessoas jovens e adultas inseridas formalmente no âmbito escolar, atendida pelo estado de Sergipe atualmente.

Quadro 01- Relação de alunos matriculados na EJA em Sergipe

Total Parcial de Alunos Matriculados na EJA no Estado de Sergipe	
Ens. Fundamental I - 1º Sem.	292
Ens. Fundamental I - 2º Sem.	78
Ens. Fundamental II - Modular - 1º Sem.	1.612
Ens. Fundamental II - Modular - 2º Sem.	302
Ens. Fundamental II - Serial - 1º Sem.	5.205
Ens. Fundamental II - Serial - 2º Sem.	730
Médio (EJA) - 1º Sem.	8.709
Médio (EJA) - 2º Sem.	1.707
Ensino Profissionalizante	
Agroindústria	45
Agropecuária	102
Alimentos	75
Canto	20
Informática	32
Instrumento	91
Redes de Computadores	195
Serviços de Condomínio	47
Serviços de Restaurante e Bar	94
Ensino Regular	
Fundamental Final	49.661
Fundamental Inicial	31.225
Médio Centro Experimental	1.572
Médio Convencional	55.180
Médio Inovador	7.064
Total Geral Parcial de Alunos	
Matrículas	164.038

Fonte: Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/ded/eja.asp>. Acesso em: 07 de mar. de 2015.

Os dados são parciais, tendo em vista que ainda não foram disponibilizados os dados finais do ano de 2015, mas já nos oferece elementos relevantes a ser observado. Dá-nos a dimensão quantitativamente dos estudantes da EJA matriculados no início do ano letivo e em cada seguimento ofertado pelo estado. Assim é possível destacar a grande diferença no número de matrículas realizadas entre o 1º e 2º semestre em todas as etapas da EJA.

O estado de Sergipe, contando com apoio direto do governo federal vêm efetivando programas e projetos a nível federal, estadual e de outras instâncias, dos quais destacamos: Programa de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA)- projeto próprio da secretaria estadual de educação que alfabetiza em um ano letivo. E O Sergipe Alfabetizado- programa de alfabetização de jovens e adultos, instituído pela rede estadual de ensino com adesão ao programa Federal Brasil Alfabetizado.

O que se vê é a existências de vários programas e projetos alguns próprios da secretaria estadual de educação e outros do governo federal, mas acabam sendo programas que comumente iniciam-se num determinado governo e encerram-se nos seguintes, tratando-se apenas de programas de governo e não de estado, o que não tem sua continuidade assegurada e conseqüentemente fragiliza a área.

Algumas instâncias para além da secretaria de educação do estado vêm desenvolvendo projetos e programas que tem contribuído no atendimento a EJA. Como é o caso do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe que através do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (NEPA/DED/UFS), em 1995 iniciou um processo de implementação de projetos de Educação de Jovens e Adultos em áreas de Reforma Agrária em parceria com os movimentos sociais do campo. Tais projetos objetivavam desenvolver estratégias em que os trabalhadores (as) tivessem acesso à escola por meio de currículos específicos voltados para a realidade vivenciada na luta pela terra.

Outra iniciativa igualmente relevante é realizada pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, através do Grupo de Pesquisa Saberes escolares e práticas educativas para a Educação de Jovens e Adultos (SEPPEJA) com o projeto “Letramento Múltiplos na EJA” que possui os seguintes objetivos: “Contribuir para a promoção do elo entre as atividades acadêmicas relativas a ensino, pesquisa e extensão na UFS; Acrescentar à formação inicial docente uma experiência com a Educação de Jovens e Adultos em espaço de escolarização formal no ensino fundamental; Construir um perfil diferenciado para o currículo da Educação de Jovens e Adultos em espaço de escolarização formal” (ALMEIDA, 2009).

Vale enfatizar que o grupo de pesquisa SEPPEJA foi criado em 2009 para congrega pesquisadores e estudiosos sobre a Formação Docente para a EJA. É uma iniciativa de professores da UFS que congrega vários segmentos da Educação em Sergipe que atuam promovendo a EJA no estado. Seu maior objetivo é “promover a sistematização de estudos e pesquisas para a promoção de uma educação de qualidade nesta modalidade de ensino” (ALMEIDA, 2009).

Tem também a atuação do Sistema Social da Indústria (SESI) que é uma entidade paraestatal, também chamada de serviço social autônomo que tem como missão “promover a qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes”. No SESI é desenvolvida a EJA em parceria com instituições públicas e privadas, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade do trabalhador acima dos 16 anos, oferecendo cursos supletivos equivalentes ao ensino fundamental e médio.

Além desses programas e projetos, o Estado oferta também o ensino fundamental, de forma presencial, educação à distância e exames. De forma presencial são organizadas em EJA I e EJA II, Educação a Distância, Exames Supletivos de Massa, e Ensino Médio.

EJA I- corresponde ao primeiro segmento do ensino fundamental 1ª a 4ª séries com organização curricular em seriado (a cada semestre, denominado etapa, corresponde uma série) e EJA II correspondente ao segundo segmento do ensino fundamental 5ª a 8ª séries, com organização curricular opcional seriado ou modular/ a cada semestre corresponde a determinadas disciplinas conclusivas dessas séries.

Os exames supletivos de massa que são oferecidas para a população em geral em que terá direito aqueles que comprovem aprovação em concurso ou apresente declaração de exigência do trabalho (inclusive internos do sistema prisional e os jovens que cumprem medidas sócio- educativas) para realiza-los é necessário ao candidato depender de até duas disciplinas para conclusão do Ensino Fundamental.

Acrescenta-se a esses, o Ensino Médio nas formas presenciais, à distância e exames. Para participar de tais exames é necessário ao candidato depender de até três disciplinas, para conclusão do Ensino Médio. Segundo o site da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, este ainda apresenta uma demanda significativa de cidadãos que não possuem “certificação de escolaridade”.

No Brasil, sobretudo a partir do processo de redemocratização, vêm aumentando as pesquisas voltadas a investigar esse campo. Assim, é possível destacar um proveitoso estado da arte das pesquisas nos anos (1980-2000) em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, coordenado por Haddad (2000) que teve como objetivo detectar e discutir os temas emergentes da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil no período de 1986-1996. Di Pierro (2000) com sua tese de doutorado, analisando as Políticas Públicas de Educação básica de Jovens e Adultos no Brasil no período de 1985-1999. Paiva (1987) com um profundo trabalho descrevendo os principais marcos históricos de modo contextualizado a situação política e econômica do país, referente à Educação popular e Educação de Adultos.

Um valioso trabalho organizado por Soares (2006) que reuniu textos de Arroyo, Di Pierro, Fávero, dentre outros pesquisadores debruçados em discutir a Formação de Educadores para a EJA. Essa obra é fruto do I Seminário Nacional sobre formação de Educador de Jovens e Adultos, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que contou com a participação do MEC, de seis universidades públicas mineiras e a UNESCO. Neste trabalho foi discutido “que os estudos sobre formação de educadores de jovens e adultos são ainda pouco numerosos e tem mantido reduzido diálogo com a produção do conhecimento no campo da formação de professores” (p.12).

O campo teórico e prático da EJA é vasto e mantém numerosas interfaces com temas correlatados. Assim, na realização desse trabalho buscamos através do banco de teses e dissertações da Capes, realizar um breve levantamento quanto às pesquisas voltadas a discussão da EJA. Desse modo, foi identificado um total de 630 pesquisas voltadas a EJA, sendo 99 teses de doutorado e 531 dissertações de mestrado.

Os temas abordados em tais trabalhos correspondiam principalmente às metodologias e práticas de EJA, alfabetização e letramento, e formação de professores dando ênfase aos saberes docentes e a identidade do professor. Quanto às políticas públicas voltadas a EJA foram identificados poucos trabalhos. No que tange ao processo formativo dos professores para atuação na EJA foi identificado um número pouco expressivo de trabalhos.

Os estudos de Soares (2006) demonstram o que foi constatado, de que a maioria das pesquisas tem dado ênfase à temática da construção da identidade desses educadores, bem como as práticas e saberes docente e são escassos estudos referentes à formação acadêmica do Educador de Jovens e Adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA, 2000) no tópico específico sobre formação docente para a Educação de Jovens e Adultos destaca que:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino como conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (DCNEJA, 2000, p. 58).

Os dispositivos legais, bem como educadores (alguns corroborando com estes primeiros e outros apontando suas limitações), que discutem as questões pertinentes a EJA, são enfáticos no que tange a importância de que a formação de professores tanto a inicial como a continuada seja estruturada por meio de currículos específicos, condizentes com a realidade do público a que se destina, e enfatizam igualmente a importância do constante diálogo entre as disciplinas nos componentes curriculares.

Institucionalmente a EJA vêm ganhando certo espaço, o que se percebe principalmente mediante as legislações, tanto voltadas a educação básica quanto na articulação com ensino profissionalizante, os projetos e programas continuam (ou iniciam-se outros) porém é possível destacar que ainda não há um consenso quanto a este campo tanto em termos pedagógicos, como de um modo social mais amplo, trata-se de um campo ainda com várias lacunas e limitações que carecem ser discutidas.

Tendo em vista a importância de estudos que discutam a formação de Educadores para a Educação de Jovens e Adultos, e principalmente estudos com foco no processo formativo de tais educadores, este trabalho é norteado pelo seguinte questionamento: Que concepções estão sendo priorizadas nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia para atuação na EJA? Esse questionamento se justifica na medida em que tanto os principais dispositivos legais LDBN e as DCNEJA quanto pesquisadores da área afirmam que essa modalidade de ensino usufrui de uma especificidade própria e para tanto deverá receber um tratamento específico.

Neste trabalho como o nosso foco é a formação inicial partimos da hipótese de que há carências na abordagem das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia que possa contemplar com profundidade as especificidades da EJA. Uma vez que no componente curricular obrigatório dos cursos analisados e da maioria dos cursos de licenciatura em Pedagogia espalhados pelo país e pelo estado, há praticamente uma única disciplina específica para a EJA, sendo outras, que fazem link com a temática ofertada como optativas, e as do componente obrigatório não dialogam com as discussões da EJA

Para o desenvolvimento desta investigação, traçamos os seguintes objetivos: Geral: Analisar a formação inicial de professores para atuação na EJA a partir do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia. E como objetivos específicos; Investigar as concepções dos professores formadores e dos dispositivos legais quanto a Educação, trabalho e EJA; Discutir os conhecimentos que estão sendo priorizados nos cursos de Pedagogia voltados a EJA; Discutir as possibilidades de diálogos entre as disciplinas do componente curricular obrigatório do curso, bem como as discussões travadas para além da sala de aula e para além das próprias instituições de ensino superior pesquisadas.

Delimitando a pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho está pautado na abordagem qualitativa uma vez que essa coopera na análise da realidade de modo mais detalhado, considerando aquilo que o campo nos apresenta, e até mesmo aquilo que não está posto explicitamente. Em tal abordagem e numa perspectiva dialética todo o processo em que o objeto analisado está envolvido é relevante, uma vez que a ênfase é dada a todo o processo e não meramente num produto final.

Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e documental, uma vez que lançamos mão da análise dos principais dispositivos legais instituídos a partir dos anos 2000 em nível nacional período priorizado considerando que é sobretudo a partir daí que passaram a vigorar os principais documentos voltados especificamente para EJA no Brasil. e também das matrizes curriculares, e ementas dos cursos analisados.

Foram selecionados para análise, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, e os documentos das instituições pesquisadas (as Propostas curriculares do Curso, e as ementas do componente curricular obrigatório dos cursos analisados).

Na análise de tais documentos, partimos de um roteiro, em que tivemos o primeiro momento de leitura vertical de todos os documentos, em seguida a partir de nossos objetivos fomos agrupando categorias e/ ou concepções presentes em cada documento, referente à concepção de Educação, concepção de EJA, a relação Educação/ trabalho, a formação de professores para atuar na EJA, as relações estabelecidas entre as disciplinas no que tange as discussões da EJA e os conhecimentos priorizados nas propostas curriculares dos cursos analisados.

O campo da pesquisa foi definido a partir das instituições pública (Campus São Cristóvão) e privadas (situadas na capital do Estado, Aracaju) que possuem curso de Licenciatura em Pedagogia. Especificamente, entrevistamos professores que tinham ministrado as disciplinas específicas da EJA da proposta curricular obrigatória do curso, nos semestres de 2015.1 e 2015.2.

Do total de 09 instituições, sendo 1 pública (Federal) e 8 privadas existentes no estado, e que ofertam de forma presencial o curso de Licenciatura em Pedagogia, selecionamos como amostra 3 instituições partindo dos seguintes critérios; **Universidade Federal de Sergipe (UFS)**- a única Universidade pública do estado e a mais antiga na oferta do curso de Pedagogia do estado de Sergipe, passando a atuar a partir do ano de 1968 que na época era a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe. A

disciplina analisada foi “Educação de Adultos”, ofertada no 5ª (matutino, vespertino) e 6ª (noturno) período.

A **Faculdade Pio Décimo** - a primeira faculdade privada do estado (1954), e a mais antiga entre as privadas na oferta do curso de Pedagogia, sendo reconhecida em 1976 e autorizada em 1979. A disciplina analisada foi “Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos”, ofertada no 5ª período.

A terceira instituição seria uma faculdade privada, selecionada por ser a mais recente a ofertar esse curso no estado, no ano de 2013. A disciplina que seria analisada era “Educação de Jovens e Adultos”, ofertada no 5ª semestre. Enfatizamos que no decorrer da pesquisa, não foi possível realizar a entrevista, nem análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, nem da ementa da disciplina nessa faculdade, uma vez não houve êxito através dos e-mails enviados, e também das idas a instituição, pois não encontrei o coordenador do curso, nem o professor da disciplina, e nem uma resposta se seria possível realizar a investigação lá. Nesse sentido, mediante o tempo limitado para a realização da pesquisa, optamos por dar seguimento com as duas primeiras instituições citadas acima, tendo em vista que não comprometeria negativamente o trabalho aqui proposto.

Além das análises documentais, também foram utilizados como instrumento para obtenção de dados, entrevistas semiestruturadas por considerar que estas corroborariam para o aprofundamento do objeto em questão. Essa partiu de um roteiro pré-estabelecido (em anexo), contendo 10 questões. As entrevistas foram realizadas com duas professoras das instituições de ensino superior em Sergipe (uma privada e uma pública) que ministraram as disciplinas específicas da EJA, tanto no período de 2015.1 quanto 2015.2 no curso de Pedagogia. Realizar esse tipo de entrevista segundo Triviños (2009, p.146) possibilita “ao mesmo tempo na valorização da presença do investigador, oferecer todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Tal instrumento possibilitou a obtenção de informações com maior profundidade, e também maior flexibilidade na condução dos questionamentos e a solução de possíveis dúvidas que fossem surgindo no decorrer do processo. Mesmo possuindo maior flexibilidade, por não se tratar de questões fechadas, o procedimento em questão exigiu o rigor metodológico necessário a toda pesquisa científica. Ao analisar as entrevistas buscamos triangular os dados apresentados pelas colaboradoras, com aquilo que os documentos nos apontaram, sendo assim foram igualmente agrupadas as respostas

conforme as categorias que foram surgindo e foram sendo discutidas, nos ajudando no cumprimento dos objetivos aqui propostos.

O método de análise dos documentos e entrevistas se aproximam do materialismo histórico dialético, uma vez que este nos possibilita explicar a realidade numa perspectiva de totalidade, não meramente conhecendo e discutindo as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia voltados para EJA, e sim a explicação coerente, apoiada na materialidade do que os dados mostram e desvelando as contradições existentes entre eles. A análise pautada no materialismo dialético segundo Triviños (2009, p. 53) “possibilita a captura da historicidade do fenômeno, suas relações situam o problema dentro de um contexto mais amplo, ao mesmo tempo em que, dinamicamente, estabelece contradições possíveis de existir entre os fenômenos”.

O trabalho está estruturado em introdução, três capítulos, e conclusão. O primeiro, intitulado Educação de Jovens e Adultos situa historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como os principais dispositivos legais que dão suporte a essa modalidade de ensino, focando nas concepções de educação, EJA e na categoria trabalho. Embasamos-nos em estudos de Arroyo (2005), Frigotto (2012), Mészáros (2008), Saviani (2013).

O segundo a Formação de professores para EJA, e análise do curso de Pedagogia nas instituições pesquisadas tendo como principal suporte as propostas curriculares dos cursos, suas ementas, especialmente a ementa das disciplinas específicas voltadas a EJA.

O terceiro, as análises das entrevistas realizadas com as professoras que ministram as disciplinas específicas da EJA. Nesse capítulo dialogamos com o seguinte referencial teórico; Soares (2002,2006), Arroyo (2008), Ribeiro (2012) e Pimenta (2011) como suporte as categorias apresentadas pelas professoras entrevistadas.

E as considerações finais, apresentamos uma breve retomada entre o problema e os objetivos da pesquisa, bem como as contribuições deste estudo no que tange a EJA e mais especificamente a formação inicial de professores dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

Nesse tópico prioriza-se contextualizar brevemente o percurso pelo qual a Educação de Jovens e Adultos vem passando no país, usando como argumento que seria limitado discutir EJA sem fazer essa breve retomada, situando o contexto político e econômico que permeavam o país e direcionavam cada novo avanço ou retrocesso nesta área.

Desta forma, enfatizam-se também neste estudo, as concepções de Trabalho, Educação e sua relação com a EJA, baseados no que nos apresentam os principais dispositivos legais (LDBN/96, DCNEJA 2000, e PNE 2014) articulados à luz dos teóricos aqui utilizados.

1.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: breve panorama

Fazer o resgate pela historicidade da EJA no Brasil é o caminho traçado nesse tópico, na perspectiva de explicitar, mesmo de modo sucinto, os caminhos percorridos, bem como os principais avanços, lacunas e retrocessos nesse campo.

Os discursos governamentais, em sua maioria, estão pautados na garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Os próprios documentos base que tratam do ensino no Brasil, apresentam, de modo enfático, uma concepção de educação, trabalho, de EJA, preocupados com a formação de professores e comprometidos com as especificidades desse público. No entanto, o que é visto na prática é que foram poucos os reais avanços nessa área.

Em linhas gerais, a EJA, passou a ser amparada e ganhou certa visibilidade a partir dos anos de 1940. Isso porque antes existiam apenas práticas pontuais, mas sem um caráter institucional demarcado, muito menos uma política pública nacional de educação voltada para o público adulto.

Neste contexto a EJA destaca-se pela criação de inúmeras campanhas e programas descontinuados que surgiram mediante reivindicações de grupos e organizações voltados para o amparo daqueles que não possuíram oportunidades de concluir os estudos na idade regular, além disso, a procura por esta modalidade de ensino passou a refletir as necessidades impostas pelo contexto de desenvolvimento econômico em que o país passava em cada época. Sendo assim, este trabalho se propõe a fazer um recorte histórico acerca do surgimento da EJA até os dias atuais

Nesse período, de acordo com Ribeiro (1999), surgem diferentes políticas pedagógicas que influenciaram a Educação de Jovens e Adultos, tais como: a criação do INEP/1938, incentivando e realizando estudos nesta área; surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP- 1942); lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), através da qual houve uma preocupação com a elaboração do material didático para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a EJA (o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949).

Vale ressaltar a importância em situar algumas iniciativas no âmbito internacional, como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAS), realizadas a partir dos anos de 1949, na Dinamarca, Canadá (1960), Japão (1972), França (1985), Alemanha (1997), e no Brasil em 2009. Tendo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como incentivadora, as CONFITEAS, passaram a contribuir para a ampliação das discussões, assim como conferir maior visibilidade a Educação de Adultos em todo mundo.

Ainda a esse respeito é possível afirmar que tais conferências e documentos construídos a partir destas iniciativas mostravam-se, de certa forma, limitados. Isto porque, uma vez que os conteúdos abordados nem sempre contemplavam o público alvo, em especial de países menos favorecidos, como é o caso do Brasil, por exemplo. Além disso, segundo Martins (2009), “estas não apresentavam uma preocupação com a formação de professores, papel do estado, a educação ao longo da vida, o fim do analfabetismo, educação formal e não formal”.

Observou-se que as discussões nestas conferências eram sempre de caráter pontual, não se abrangendo às necessidades da educação de jovens e adultos, e desta forma, não contemplando a complexidade do tema. Nessa perspectiva, o que ocorreu foram discussões relevantes, não conseguindo atingir ao ideal almejado. Entretanto, no Brasil, os impactos da V CONFITEA foram positivos, no sentido de que proporcionou a criação dos Encontros Nacionais da EJA (ENEJA) que ocorrem anualmente em todo país.

Destacam como as principais campanhas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Campanha de Educação de Adolescente e Adulto (CEAA 1947- 1950); a Campanha Nacional de Educação Rural (CRNER 1952- 1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA 1958-1963); o Movimento de Educação de Bases atrelado ao MEC e a Igreja católica (MEB 1961- 1966); o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, criado pelo regime militar 1964-1985); a criação do Ensino

Supletivo que foi um marco relevante na história da EJA. É importante destacar que depois do ano de 1985 foi extinto o Mobral e criada a Fundação Educar extinta em 1990.

As iniciativas desse período deixaram à margem a possibilidade de decidir-se por um referencial teórico próprio para a Educação de Adultos. De modo geral, tais iniciativas visavam à obtenção de resultados quantitativos, como por exemplo, no caso do sistema supletivo, cujo principal objetivo era diminuir os índices da população analfabeta, inserindo-os em um sistema produtivo. Para atingir estes objetivos, o ensino supletivo desenvolvia uma prática semelhante às desenvolvidas com crianças, não atingindo com isso, ao público a quem se destinava.

No final dos anos 50, as proposições de Paulo Freire demarcaram uma revolução conceitual na área de Educação de Jovens e Adultos. Em 1958 ocorreu um evento que constituiu um marco histórico para esta área - o Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde Paulo Freire e um grupo de educadores pernambucanos apresentaram e defenderam ideias contidas em um relatório por eles elaborado e intitulado “A Educação de Adultos e as Populações Marginais - o problema dos Mocambos” (1958). Neste momento foram lançadas ideias que defendiam e propunham uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação, a autonomia e a responsabilidade social e política.

Neste momento, ocorre uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das iniciativas públicas de educação de adultos. Uma inovadora visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia da alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire. Surgiu um novo paradigma pedagógico – outro entendimento da relação entre a problemática educacional e a social. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996).

O início da década de 1960 é marcado inicialmente pelo surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024/61), que reconheceu legalmente a educação como um direito de todos, incluindo assim o adulto.

É relevante situar que o início da década de 1960, período que antecede o golpe militar no país, é marcado pela atuação destes e de outros movimentos voltados à alfabetização utilizando o método difundido por Paulo Freire, método este que não se restringia a ensinar meramente as técnicas de leitura e escrita, mas que objetivava alfabetizar numa perspectiva crítica, que cooperasse na emancipação da classe popular.

No entanto, com a ditadura militar estes movimentos foram silenciados, e suas iniciativas extintas, pelo menos temporariamente, levando muitos de seus líderes para o exílio, perseguindo-os e matando todos aqueles que por meio de suas atitudes enfrentassem o poder controlador. Somente pós-ditadura, num contexto de redemocratização foi possível a ampliação das atividades da EJA no país, visto que estudantes, educadores, movimentos sociais, reorganizaram-se em defesa das garantias dos direitos da classe popular.

É nesse período também que, tendo Paulo Freire como um dos precursores, inicia-se a efetivação de algumas propostas pedagógicas próprias para essa modalidade de ensino, numa perspectiva de alfabetização conscientizadora. A exemplo disso tem-se a disciplina de Língua Portuguesa que além de trabalhar, por exemplo, com a questão fonética e gráfica propunha ao adulto refletir sobre o contexto histórico- social em que estavam inseridos, ou seja, um trabalho numa perspectiva mais crítica.

Algumas iniciativas ocorreram por meio dos programas do Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional de Estudantes. Segundo Di Pierro et al. (2001), “tais iniciativas apontavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada para a transformação social e não apenas para a adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas” (p. 60).

É possível afirmar que essa nova forma de conceber a educação de adultos adotou uma dimensão mais ampla, em que não bastava meramente garantir a escolarização desses sujeitos, mas a educação seria um dos mecanismos capazes de cooperar na emancipação dos indivíduos, possibilitando a estes uma intervenção intencional na sociedade.

Em 1963, Paulo Freire assumiu a coordenação da elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. Entretanto, no ano seguinte, período do golpe militar de 1964, que perdurou até 1985 no Brasil, ocorreu o que se pode dizer a interrupção e extinção de alguns movimentos de alfabetização, além da perseguição daqueles que não se calaram frente aos desmandos do regime militar como foi o caso de Paulo Freire.

Em 1967 foi criada através da lei 5.379/67 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que objetivava erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada dos adultos. Igualmente nesse ano, a constituição federal ampliou a garantia da educação como um direito de todos, acrescentando juntamente ao adulto os jovens, que também por alguma razão, não terminaram o ensino regular no período previsto (art.168). Em 1969, pressionado pelo regime militar, o referido programa

distanciou-se de sua proposta pedagógica inicial, atendendo principalmente aos interesses políticos do governo militar, que estavam respaldados numa “modernização conservadora”¹.

Em termos legais, foi em 1971, com a lei 5.692/71 que a Educação de Jovens e Adultos apareceu pela primeira vez em um capítulo específico de uma lei federal de educação. Vale ressaltar que nas décadas de 1970 e 1980, o modelo econômico social vigente, em boa parte do mundo, era marcado pela forte intervenção do Estado, em praticamente todas as esferas da vida social. Importante lembrar que, neste momento, a economia mundial entrou em descompasso: a mão de obra estava mais cara tendo como consequência a redução da margem de lucros das empresas, culminando na elevação da taxa de desemprego e o aumento do capital especulativo, o que ficou conhecido como - crise do bem estar social (que previa a intervenção do estado em diversos setores), crise fiscal do estado capitalista, diminuição e regulação dos lucros e gastos públicos.

Em meio à crise em todo mundo, ressurgem as ideias do liberalismo como uma possível solução para reativar a economia e colocar o mundo novamente no caminho do crescimento. Influenciados, sobretudo, por líderes mundiais britânicos e dos Estados Unidos, com a implantação de medidas que passaram a ser seguidas em outros países e depois em praticamente o mundo inteiro.

De modo sucinto, podemos dizer que o modelo de estado liberal propunha fim das intervenções do estado nas relações de mercado, fora da assistência pública aos mais pobres. No Neoliberalismo ocorre a defesa do estado como regulador dos serviços e também nas políticas sociais, porém há crítica por parte dos neoliberais quanto ao excesso exercido pela regulação do estado. No que tange as políticas sociais dentro dessa lógica neoliberal, estas atuam numa perspectiva compensatória, temporária e focada nos mais pobres.

O Neoliberalismo² e, como consequência a globalização, passam a fazer parte do cenário em todo mundo, sinalizando que este havia mudado. Esta corrente é amparada pelo tripé (desregulamentação, privatização e abertura dos mercados) e apresenta como

¹ Termo que teve como precursor Moore Junior em 1975, cujo principal objetivo era analisar as revoluções burguesas que aconteceram na Alemanha e Japão, bem como o processo de industrialização destes. O processo de modernização em tal concepção está alicerçado pelo pacto político entre burguesia e a oligarquia rural. No Brasil tal pacto não se sustentou do ponto de vista de ser considerada uma burguesia independente, uma vez que o país se tornou economicamente dependente dos países centrais, subdesenvolvido em termos estruturais e autocráticos. (PIRES, 2009, p. 412)

² Compreendido como uma redefinição do liberalismo clássico tem suas origens nos Estados Unidos da América, num período de pós-segunda guerra mundial. Sofre influência nas teorias econômicas neoclássicas. Na política é considerado como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas (ANDERSON, 1995).

foco principal regulamentar as relações de trabalho, privatizações que viam as empresas estatais como deficitárias, com funcionários demais, poucos lucros, muita burocracia, grandes dívidas. Privatizando-as e colocando-as nas regras do mercado os contribuintes é que pagariam a conta eximindo o estado de tal responsabilidade.

No Brasil, regido por tal lógica do capital foram criadas, ampliadas e ganharam legitimidade diversas políticas sociais temporárias e permanentes em âmbito geral, mais especificamente no que se refere à Educação. Como é o caso do ensino supletivo que foi implantado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), este programa “se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (p. 177). Tal proposta estava intimamente atrelada ao contexto social em vigência, que era o de modernização econômica. Havia uma preocupação em “qualificar” mesmo que precariamente essa parcela da população para que estes viessem a servir por meio do trabalho para o desenvolvimento do país.

A segunda metade da década de 80 é marcada pela redemocratização da sociedade brasileira. Com o fim da ditadura, os movimentos sociais, bem como a sociedade civil ocuparam espaços crescentes perante a sociedade, com maior organização desses segmentos, foi possível “legitimar publicamente as instituições políticas da democracia representativa, em especial aos partidos, aos parlamentos e às normas jurídico- legal” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.119).

Em 1985 o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), que passou a apoiar financeiramente e tecnicamente iniciativas dos governos estaduais, municipais e entidades civis.

Todo esse processo resultou na constituição de 1988, quando ocorreu a ampliação dos direitos sociais de jovens e adultos á educação fundamental. O art.208 dessa lei demarca a responsabilidade do estado em garantir uma educação gratuita para todos que não tiveram acesso na idade própria.

Os anos 90 iniciaram demarcando o fim da fundação educar;

[...] essa medida representou um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos [...] representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

Com essa medida, a união tornou-se ainda mais ausente diante da responsabilidade para com a educação nas séries iniciais do ensino básico, delegando aos estados e

municípios essa responsabilidade. Desta forma, demarcou-se que, a escolarização básica de jovens e adultos seria responsabilidade dos municípios e Estado.

Nesse período foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que objetivava mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos. Tal programa não acrescentou nada ao trabalho realizado até o momento, além de não contribuir para uma minimização, ou mesmo, propor soluções para a problemática em questão, sendo desta forma, extinto. Como consequência desta desastrosa iniciativa, e a falta de investimentos, os programas responsáveis pelo atendimento à educação de jovens e adultos ficaram estagnados e muitos declinaram.

No âmbito internacional, em 1990, em Jonthien, Tailândia, ocorreu um marco relevante - a Conferência Mundial de Educação para todos, que teve a Educação de Jovens e Adultos, como a principal temática a ser discutida. Por meio desse evento, algumas metas foram fixadas em relação à redução das taxas de analfabetismo, capacitação aos jovens e adultos, e expansão dos serviços de educação básica.

Na década 90, o país passou por transformações socioeconômicas, superando o nacional desenvolvimentismo³ e iniciando um novo modelo. Esta nova proposta passou a ser consolidada a partir de 1995, na gestão do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso (FHC). A partir desse período consolidou-se a política econômica do Neoliberalismo, no país. O que representou dentre outros aspectos, significativas privatizações de empresas estatais, criação de agências regulatórias, mudanças legislativas quanto ao funcionalismo público, etc.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96, que trouxe uma seção específica para a Educação de Jovens e Adultos, porém sem acrescentar outras medidas. A referida Lei veio afirmar no art. 37 que: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, e assegurar a gratuidade do ensino para jovens e adultos. A única novidade dessa lei para a anterior é que rebaixou a idade mínima de 18 para 15 anos no ensino fundamental, e de 21 para 18 no ensino médio (DI PIERRO et al., 2001, p. 67).

De 2003 a 2010, no mandato de Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores- PT), e sequencialmente nos mandatos de sua sucessora Dilma Rouseff

³Considerado uma nova fase de redemocratização do país, tal projeto perdurou ente os anos de 1946 até 1964. Tinha como uma das principais finalidades, formar uma mentalidade nacional para o desenvolvimento. Passou-se a discutir e aceitar a entrada de capitais externos para acelerar o desenvolvimento industrial no país (ANDREOTTI, 2006).

(2011 até os dias atuais, pelo mesmo partido) se observa a tentativa de um projeto de desenvolvimento econômico sustentável, que tem como meta “promover a inclusão social”, gerar empregos, e defender os interesses nacionais. Nota-se que há uma diminuição (pouco) significativa, mas relevante nas taxas de analfabetismo. A renda média da população aumentou vários programas sociais (que embora possuam certo caráter assistencialista e questionável vem de alguma forma minimizando os elevados índices de pobreza, e as desigualdades sociais), referente à Educação podemos apontar como uma das tentativas de avanço, o PROEJA.

Em 2003, a alfabetização de Jovens e Adultos passou a ser considerada uma prioridade do governo federal, sendo criado o Programa Brasil Alfabetizado, direcionado a alfabetização de Jovens e Adultos e à formação de alfabetizadores em todo país.

Em 2005 na perspectiva de expansão dos Institutos Federais principalmente nos interiores espalhados pelo país, foi aprovado o decreto nº 5.478/ 2005, que instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Programa que, em 2006, foi ampliado através do decreto 5.840/2006, atendendo não somente jovens e adultos do ensino médio, mas à educação básica de um modo geral.

Com sua ampliação, os cursos PROEJA passaram a ser oferecidos da seguinte maneira: Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional técnica, concomitante ao ensino médio, na modalidade de educação de Jovens e adultos; Formação inicial ou qualificação profissional integrada ao ensino na modalidade de educação de jovens e adultos; formação inicial e continuada ou qualificação profissional, concomitante ao ensino fundamental, na modalidade de educação de jovens e adultos; formação inicial e continuada ou qualificação integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006).

O Programa Nacional de Integração de Jovens (PROJOVEM) criado pelo governo federal é uma extensão da Política Nacional da Juventude, criado em 2005 através da Lei nº 11.129, e reestruturado pelo parecer CNE/ CEB nº18 em 2008. Importante observar que este apresenta a divisão em quatro modalidades: Projovem Adolescente (na faixa etária de 15 a 17 anos); Projovem Urbano (jovens de 18 a 29 anos); Projovem Campo “Saberes da Terra” integra as políticas de educação do campo e de juventude, tem como metodologia a alternância, intercalando tempo escola e tempo

comunidade e, por fim, o Projovem Trabalhador, preparando jovens para o mercado de trabalho e para ocupação alternativas geradoras de renda.

No ano de 2010, ganha destaque as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que trouxe dentre outros aspectos já contemplados nas diretrizes de 2000, um enfoque à idade mínima e certificação nos exames na EJA, além de fornecer essa modalidade de ensino por meio da Educação a Distância.

Em 2014, surge o novo Plano Nacional de Educação (PNE) com metas a serem alcançadas até 2024. A EJA é abordada nas metas 9 que trata da erradicação do analfabetismo e redução em 50% da taxa de analfabetos funcionais. Já a meta 10 tem como objetivo o comprometimento em garantir 25% das matrículas de EJA no ensino fundamental e médio na forma integrada a Educação Profissional.

Diante de todo esse cenário histórico em que a Educação de Jovens e Adultos passou e vem passando no Brasil é possível afirmar, como indica a literatura aqui estudada, que a EJA é demarcada por momentos de pequenos avanços e constantes retrocessos. Isso porque, se refere à educação essencialmente voltada à classe trabalhadora. A divisão de classe representa a relação de poder, sendo a classe trabalhadora submetida ao que é imposto pela classe dominante. Vê-se também que mesmo dentro da estrutura de sociedade, pautada pelo capitalismo com concepções hegemônicas, existem também posturas contra a hegemonia, em todo momento, advindas dos movimentos sociais, sindicatos, segmentos alternativos da classe trabalhadora, que por força e lutas vem alcançando e garantindo de certa forma a efetivação de alguns dos seus direitos.

1.2 Concepções de Educação, Trabalho e Educação de Jovens e Adultos presentes nos documentos base

Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação (MÈSZÁROS, 2008, p. 17).

Este tópico inicia-se resgatando as palavras de Mészáros, uma vez que a análise aqui proposta norteou o entendimento deste trabalho. Nesse modelo de sociedade do capital, educação e trabalho estão a ela subordinados, num outro tipo de sociedade, regida pela emancipação humana, trabalho e educação, são vistos como processos indissociáveis. Assim, é fundamental que ocorra rupturas nas relações sociais que estão sobre o controle do capital. Sem tais interrupções, não é possível transformações reais e

em longa escala, apenas alguns pequenos avanços seguidos de retrocessos, como é o caso, por exemplo, da EJA em nosso país.

Ao discutir sobre EJA, uma educação voltada prioritariamente à classe trabalhadora, é de suma importância situar os nexos entre educação e trabalho.

Nesse tópico busca-se enfatizar as concepções de educação, trabalho e EJA apresentadas por três dispositivos legais relevantes nessa discussão: a LDBN (1996), por se tratar da Lei que rege a Educação no país; o atual PNE (2014), que traz metas e objetivos a serem alcançados até o ano de 2024; e as DCNEJA (2000), por ser o primeiro documento de base específica, para tratar da EJA no Brasil.

Ao analisar tais documentos, observou-se que as concepções de Educação, de EJA, bem como a categoria Trabalho e suas relações, compreendem uma postura em que educação e trabalho fazem parte de um mesmo processo (mesmo possuindo suas peculiaridades) e que por isso não nos é possível discuti-los separadamente. No que se refere a EJA isso se torna mais relevante, por se tratar, de modo mais direto, de uma educação voltada à classe trabalhadora, e como é previsto pelos próprios dispositivos legais, esta deverá articular-se preferencialmente a Educação Profissional, uma vez que os próprios documentos vêm explicitando a importância da Educação estar vinculada ao “mundo do trabalho”.

No Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, com a consolidação do sistema neoliberal pautado na defesa dos princípios econômicos do capitalismo, as crescentes privatizações das empresas estatais, abertura da economia para as multinacionais, ênfase na globalização. O que se nota são influências de tal modelo no âmbito da educação, das relações de trabalho e das práticas sociais de um modo geral.

Nesse cenário a educação tem papel extremamente significante, pois esta é um dos principais veículos de formação e não tem dado conta de cooperar para a compreensão do mundo, para estreitar os nexos entre um conhecimento e outro e como estes se situam nas relações sociais para além das questões pedagógicas, que são importantes, mas não se bastam.

A educação, um dos principais meios capaz de cooperar para a reflexão crítica, e consequente emancipação humana, vem sendo norteadada pela lógica do mercado, aberta aos financiamentos dos grandes empresários, pautada na lógica da competitividade e produtividade. Considerando os estudantes como meros consumidores do ensino, e os docentes meros funcionários treinados para capacitar os estudantes de modo que adentrem no mercado de trabalho. Sendo utilizada pelo sistema capitalista como

mercadoria, uma vez que está a serviço dos que detêm capital e instrumentos de produção para explorar a classe trabalhadora.

A respeito disso, por exemplo, vê-se os cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído em 2011, que visa:

Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país (BRASIL, 2011).

Tal programa, que vem se expandindo em todo país, prioriza a qualificação profissional concomitante ao Ensino Médio Público, mediante as parcerias público/privado que fragmentam os insuficientes recursos públicos e promove também a descontinuidade da concepção progressista de integração do Ensino Médio/Educação Profissional no âmbito das políticas públicas.

A educação nesse sentido cumpre duas funções: transmitir e legitimar os valores da classe dominante e fornecer conhecimento e mão de obra para a produção industrial. Assim, ao invés de se resguardar em seu sentido ontológico, em que o homem ao se educar transformaria a si mesmo e a realidade a sua volta, a educação a serviço do capital corrobora meramente na reprodução do sistema capitalista (MÈSZÁROS, 2008).

Numa perspectiva em que se considere a educação a favor da emancipação eis a importância cada vez mais latente de reestabelecer os vínculos entre educação e trabalho, uma vez que estes são atividades específicas da humanidade, ou seja, somente o homem realiza essas duas atividades. A essência do homem é o trabalho e educação é o modo de transmissão da cultura que inclui o próprio trabalho. Através dessas atividades este transforma a natureza e a si mesmo, isso não é algo pronto e acabado, que já vem como o homem, mas algo que é construído historicamente de modo coletivo.

Segundo Saviani (2013), Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, um processo pelo qual o homem vai se transformando e transformando o mundo a sua volta. Esse é o ponto fundamental que o difere dos demais seres vivos, uma vez que produz continuamente sua própria existência, transformando o seu meio, por meio do trabalho.

A educação segundo Saviani “é uma exigência e ao mesmo tempo ela própria é um processo de trabalho” (2013, p.12). Nessa mesma linha o trabalho é considerado em suas dimensões trabalho material, ou seja, quando o homem produz materialmente sua subsistência e trabalho não material, que é quando o homem produz mentalmente por meio de suas próprias ideias, valores, conceitos, arte, etc. Tais perspectivas apresentam-

se interligadas, e uma sustenta a outra, não é possível pensar o homem e as práticas sociais dissociadas do campo material, nem do campo das ideias.

Frigotto (1991) aborda este tema, quando afirma que o *trabalho* é definido pelo sistema capitalista meramente como valor de troca e não valor de uso, como princípio educativo. Trabalho humano (relação do homem e a natureza) num primeiro sentido é a transformação que lhes é externa numa condição de subsistência. Trabalho como produtor de satisfações humanas. Trabalho como princípio educativo é muito mais do que aprender fazendo (ação refletida-práxis), não se trata de uma metodologia educacional está erradicado como trabalho como valor de uso.

Nenhum ser humano pode subsistir sem extrair da natureza os elementos que possibilitem sua vivência no mundo. Todos, desde a mais tenra idade, precisam estar diante dessa realidade, ou seja, trabalhar para manter sua subsistência na sociedade, e se estes não trabalham, vivem da exploração daqueles que o fazem. Se alguém não trabalha para ele existir precisa explorar outros.

Com o modelo econômico instaurado pelo sistema capitalista, a natureza da educação e do trabalho são desconsideradas, restringidos sob a égide do mercantilismo, dá mais valia, do trabalho meramente como fonte de lucratividade, da exploração da classe burguesa sobre a classe trabalhadora.

A nova LDBN (1996) que segundo Saviani (1998) caminhou em sintonia com o neoliberalismo implantado no país, sobretudo a partir dos anos de 1990, trata sobre a organização da educação escolar, as responsabilidades dos entes federados, das escolas, dos pais e educadores, dos níveis e modalidades de ensino, a formação e valorização do magistério, e o financiamento da educação. As alterações contidas neste documento, segundo Saviani, seguiram uma perspectiva de alterações parciais, com reformas pontuais, utilizadas estrategicamente, pois seria mais fácil viabilizá-las e amortecer as pressões e possíveis resistências da sociedade civil organizada, representadas pelos movimentos sociais, pelos sindicatos e educadores engajados na militância pela garantia dos direitos de todos, nesse caso especialmente do direito a educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE)⁴, assim como a LDBN, citada acima, também trilhou caminhos de tensões em que projetos divergentes estavam em pauta. Embora as primeiras discussões acerca de sua criação tenham ocorrido na década de 30, liderado pelo grupo dos Pioneiros da Educação Nova, o primeiro PNE só passou a vigorar

⁴ Segundo PNE aprovado por lei no país. Entrou em vigor a partir da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com duração decenal 2014-2024.

a partir de 1962, mesmo assim sem ser considerada Lei, o que só ocorreu através da Lei nº 10.172, no ano de 2001.

Diferente da elaboração do primeiro PNE que contou com discussões envolvendo o governo federal, os parlamentares e os seguintes órgãos: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

O segundo PNE por sua vez, contou com entidades do governo federal, com os conselhos e fóruns de educação institucionais, com alguns Movimentos Sociais, com sociedade civil representada pelos gestores, com o setor civil vinculado ao setor privado na área educacional e também pela organização civil voltadas à formulação de políticas públicas.

No PNE (2014), as metas e objetivos previstos para todos os níveis (infantil, básico e superior) de ensino no país durante os próximos dez anos, traz algumas considerações relevantes referente à erradicação do analfabetismo e Educação de Jovens e Adultos nas metas 9 e 10:

9. Alfabetização da população com 15 anos ou mais / Erradicação do analfabetismo absoluto elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

10. Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Se por um lado a classe trabalhadora organiza-se e coletivamente cria estratégias para que tenham alguns de seus direitos garantidos, como é o caso da educação, por outro, a lógica do capital é conferir certo grau de instrução aos trabalhadores, visto que não é interessante que um país em desenvolvimento econômico mantenha índices elevados de analfabetos, e pessoas não escolarizadas, além disso, é preciso criar estratégias para fazer calar os insubordinados.

Tal iniciativa justificou a criação de inúmeros programas e projetos em nível federal, estadual e municipal, muitos deles, inconstantes, que visavam apenas conferir certificação, e possibilitar o mínimo de escolarização para que milhares de pessoas adentrem ao mercado de trabalho.

O mundo do trabalho na perspectiva do capital, visa estabelecer relações de poder e de exploração, assim, ocorre a exploração, alienação e engessamento do trabalhador. Como consequência, este é “forçado” a entrar num ciclo em que é preciso trabalhar cada vez mais para poder consumir e ter acesso aos bens duráveis. Nessa lógica, dá-se uma falsa sensação de mudança, de ascensão social, mas na realidade escraviza e aprisiona de forma perversa a classe trabalhadora.

Como parte desse modelo de sociedade de classes, as contradições estão presentes em todos os momentos, sejam nos discursos governamentais, documentos base, e na própria efetivação destes. Na seção específica sobre a Educação de Jovens e Adultos as DCNEJA, segue na íntegra o que é proposto pela LDB enquanto conceito de EJA, assim como a ênfase na sua articulação com a educação profissional. Posteriormente, é mostrado que:

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Mesmo com várias alterações⁵ realizadas tanto na versão da LDBN como nas DCNEJA, o conceito de EJA continua inalterado, ainda que sejam acrescentadas algumas questões como: a articulação da EJA; a educação profissional; a vinculação ao mundo do trabalho e as práticas sociais. Vale ressaltar que tais ações limitam-se a atender um público específico, ou seja, uma parcela da população que se insere dentro de uma faixa etária que não concluiu seus estudos no tempo “regular”, entretanto tal não se pode perde-se de vista que são pessoas também em condições sociais de exclusão.

⁵ Referente a duração dos cursos, idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA, e a Educação a Distância na EJA.

Arroyo (2006) ao participar da proposta que não vigorou sobre a nova LDBN, propunha juntamente como outros educadores, por uma mudança na nomenclatura que aparece destinada a EJA, de Educação de Jovens e Adultos, para Educação de Jovens e Adultos *Trabalhadores*. Observa-se que ao falar em EJA remete-se a uma educação em que todos possam ser incluídos (mas na realidade não o são), no entanto, ao especificar a categoria “trabalhadores”, já seria visível se tratar de uma educação com caráter específico direcionada a um público com características próprias, história e demanda individual.

Outro ponto igualmente relevante é o fato de que, na LDBN, mantém-se a nomenclatura Ensino Fundamental/ médio, ainda que Educação de Jovens e Adultos, Educação infantil, Educação Especial e Educação Superior permanecem como *Educação* e não *ensino*. Este é um ponto considerado polêmico, apresentando algumas controvérsias, mas que para a EJA pode se configurar como algo positivo, pois está se resguarda, de um modo ou de outro, a não ficar limitada ao ensino, fazendo valer os princípios da Educação População, educação que rompe com a perspectiva do ensino como mera transmissão de conhecimentos engessados, sem relações com outras formas de saberes, e sem estabelecer relações sociais como um todo. A esse respeito Arroyo afirma que:

As grandes discussões sobre Educação estão postas na educação infantil e na educação de jovens e adultos. Há mais liberdade nesses campos para partir de sujeitos em tempos específicos (infância) e em condições de vida específicas (jovens e adultos populares, trabalhadores), conseqüentemente, o foco será na formação plena desses sujeitos em seus termos e condições de vida. A articulação do ensino a um projeto de formação de sujeitos específicos pode ser uma experiência rica e contagiante para os outros tempos humanos e níveis de ensino- educação- formação plena (ARROYO, 2006, p. 25).

Nesse ponto, mesmo sendo necessário considerar uma série de outros fatores, a EJA teve um avanço, pois ao ser considerada, primeiramente, como Educação ao invés de ensino, como nos mostra na LDB, explicita que esta compreende não somente a escolarização, mas a educação de um modo mais amplo, apoiado nos princípios da Educação Popular. Cabe-nos averiguar se é somente a nomenclatura ou se EJA tem sido considerado nessa dimensão mais ampla.

Sabe-se que a LDBN é um documento que por excelência trata da educação institucional, em vários momentos de seu texto é possível notar algumas concepções em que a Educação é reconhecida para além das instituições formais como é enfatizado em seu primeiro artigo quanto à concepção de Educação que: “abrange os processos

formativos e se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDBN, 1996). E continua enfatizando no segundo artigo que, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, o que nos chama atenção é em que sentido o mundo do trabalho e a prática social estão sendo empregada neste contexto.

Cabe não perder de vista que na construção dos dispositivos legais educadores e estudiosos que se debruçam em defender as relações sociais e daí trabalho, educação e outras instâncias numa perspectiva de emancipação humana participam e trazem contribuições relevantes, porém na maioria dos casos como foi o da atual LDBN (1996) prevaleceu a versão delatada por Darcy Ribeiro que embora explicita pontos aparentemente emancipatório, condiz totalmente com o projeto de desenvolvimento econômico do capital.

Um bom exemplo disso é a ênfase dada aos Institutos Federais que vem se expandindo e cumprindo o seu papel que é dar conta da formação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho. O foco passa a ser investir na educação profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Técnica de Nível Médio, que sofreram modificações em 2008 são justificadas pelos avanços tecnológicos da informação e comunicação e a necessidade de se repensar e materializar uma educação profissionalizante que dê conta da atual realidade do que é chamado de mundo do trabalho.

Segundo Frigotto (2012, p. 21) “a concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho”. Perde-se de vista que o trabalho é uma relação social e dentro do sistema capitalista relações de força, de poder, e também é uma relação social que define o modo de existência não reduzindo a produção de riquezas para suprir as necessidades dos homens, mas também envolvendo as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, dentre outras.

O sentido de educação, numa dimensão ampla, não limitada à escola, que faz relações com outras e importantes práticas sociais como é o caso do mundo do trabalho, tem sido enfatizada nos discursos governamentais, instituídas nos dispositivos legais, se compreendidas de modo técnico, vira mera falácia e pouco contribui para transformações concretas no cenário da nossa sociedade e não coopera na superação da dicotomia trabalho/ educação, trabalho manual e trabalho intelectual, criado intencionalmente pela lógica do capital. Ainda a esse respeito, Mészáros (2008, p.17) nos diz que na sociedade

capitalista a “educação significa o processo de interiorização das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los a sua aceitação passiva”.

Como já vimos, em nossa sociedade, o que vem ocorrendo é a desqualificação do trabalho em seu sentido amplo e como consequência o recrutamento de mão de obra barata, que submete o trabalhador a longas jornadas de trabalho, seguindo a lógica da competitividade, vê a educação escolarizada como meio de ascensão social, pautado nas competências e habilidades individuais. Lerena ao escrever sobre algumas obras de Marx, principalmente buscando estabelecer relações entre trabalho e educação, afirma que:

Dentro de uma sociedade que separa a organização do trabalho produtivo e a organização do processo de formação ou educação, esta última constitui uma manifestação da estrutura do poder. Nessa sociedade, o sistema escolar faz parte dos instrumentos ideológicos, que tem como função impor as concepções e os padrões de vida socialmente necessários para preservação a posição das classes dominantes (LERENA, 1991, p.123).

Pensar em trabalho e educação dentro desse modelo de sociedade requer concebê-los como algo separado, que não está relacionado entre si. Desta forma, o que ocorre é que mesmo que haja um reconhecimento de que a EJA é uma educação voltada para o trabalhador, e que este chega à escola com uma gama de saberes, os mesmos discursos enfatizam também questões como adaptação e adequação nas estruturas curriculares.

Isso porque ao se pensar em educação fora dessa lógica, necessário se faz romper e não reformar, ou se adaptar à estrutura do capital. Também não se deve correr o risco de cair no fatalismo da constatação de que o modelo de sociedade é esse. Nada pode ser feito para transformar, muito pelo contrário, e ao resgatar o sentido ontológico de educação e trabalho vê-se que há possibilidades reais de romper com essa lógica. Para isso é preciso organização coletiva, uma educação verdadeiramente a favor da classe trabalhadora, pois o que se tem hoje é uma educação para a classe trabalhadora, sendo pensada e conduzida, grosso modo, pela classe dominante, de modo que não tem alcançado essa parcela da população em suas especificidades. Rever os vínculos entre educação e trabalho na EJA é trilhar no caminho do empoderamento, dos grupos sociais que historicamente tiveram seus direitos negados.

CAPÍTULO II- FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A EJA

Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros (ARROYO, 2006, p. 22).

Nesse capítulo o foco é voltado para a discussão da formação de professores para EJA atentando para a formação que vem sendo realizada no curso de Pedagogia, as matrizes curriculares dos cursos com suas ementas e as entrevistas realizadas com as professoras das disciplinas específicas da EJA. Ao discutir as concepções abordadas por essas diferentes “vozes” (documentos e professoras) buscamos analisá-las na perspectiva de elucidar o modo como essa formação inicial tem ocorrido nos cursos analisados e suas contribuições ou não as discussões da EJA.

Embora as discussões da EJA perpassem pela história da educação no Brasil, nota-se que é um campo ainda em construção, no que tange a formação de professores para EJA essa discussão é ainda mais recente, e também não está definida, não há um consenso a esse respeito, nem mesmo nos documentos oficiais tais discussões são tratadas de modo específico.

Mesmo com os avanços envolvendo a EJA, são raros ainda os cursos de formação inicial nos cursos de Pedagogia que ofereçam opção de habilitação específica para essa modalidade educativa, ou até mesmo que contemplem em seu currículo conteúdos referidos a esse ciclo de vida e suas necessidades de aprendizagem específicas (DIPIERRO, 2003).

Em geral, a docência em turmas de Educação de Jovens e Adultos é utilizada para complementar em período noturno a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos impede a formação de um corpo técnico especializado e dificulta a organização de Projetos Pedagógicos específicos para esta modalidade, limitando as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço. Arroyo (2006, p.26) nos mostra que:

Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência,

com o que a pedagogia e à docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores.

O professor que vai atuar na EJA carrega uma dupla responsabilidade, dispor de uma formação que contemple as disciplinas curriculares comuns aos demais segmentos da educação (saber erudito), mas que avance possuindo um diferencial, conhecendo a história de luta travada por estes jovens e adultos trabalhadores e que em sua grande maioria são analfabetos.

Analfabetos no sentido amplo, não meramente como aquele que não domina os códigos de linguagem, mas aqueles que estão diante da negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. Como bem afirma Gadotti (2011, p.39) “o analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão política”. E a educação de jovens e adultos seja em seu momento inicial com a alfabetização, seja através do ensino médio profissionalizante, seja através das práticas não formais, carecem dar conta de tal especificidade.

2.1 Breve panorama acerca do curso de Pedagogia

Entendemos que Pedagogia é uma práxis que integra, articula e transversaliza conhecimentos e processos de outros campos científicos que contribuem para a produção de novas epistemologias a partir do seu objeto, que é a sua prática educativa (BRETAS, 2009).

O curso de Pedagogia no Brasil foi instituído através do Decreto nº 1.190 de 1939, com o objetivo de formar bacharéis e licenciandos para diversas áreas inclusive as pedagógicas, num esquema conhecido de “3+1” em que as disciplinas pedagógicas durariam um ano, e as disciplinas de conteúdo três anos. O curso de Pedagogia foi criado com a função prioritária de formar professores das disciplinas específicas do curso normal e o bacharel em pedagogia (técnico em educação), ou seja, nos seus primórdios o currículo estava organizado de modo a manter a dicotomia entre conteúdo e método.

Em sua primeira reformulação em 1962 o currículo do curso sofreu pequenas alterações, por ser considerado pelo relator Valnir Chagas, um curso com fragilidades, assim fixou a duração do curso de Pedagogia e o Currículo mínimo. A época não estava definida o que seria próprio para a formação do bacharel e do licenciando, não havia uma clareza quanto ao profissional que o curso formaria nem o seu campo de trabalho. No período da ditadura militar a escola passou a ser vista como espaço operacional para

preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico e segurança nacional. Então o foco dos currículos de formação passou a caminhar seguindo essa lógica.

Traços da Reforma Universitária, Lei Federal nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, fizeram-se presentes no Curso de Pedagogia. Por meio do Parecer/CFE nº. 252/69 foi abolido a diferenciação entre bacharelado e licenciando, porém, manteve a formação de especialistas nas várias habilitações específicas como supervisão, orientação, administração e inspeção. O parecer 252/69 trouxe grandes repercussões, inclusive indagações quanto à neutralidade do caráter técnico da educação, das habilitações e da atuação dos especialistas.

Os Pareceres seguintes direcionados pelo mesmo relator Valnir Chagas, de caráter tecnicista, demonstrava que o objetivo era dividir o trabalho em docente e não docente. E em 1970, predominou a teoria do capital humano⁶, concebendo a educação apenas na dimensão econômica, reforçando a tendência tecnicista da educação.

Com a crescente necessidade de se repensar o curso e definir o perfil do pedagogo, o movimento dos educadores em defesa da escola pública e da reforma universitária realizou o primeiro grande evento que marcou essa nova fase. Em 1978 realizou-se o I Seminário de Educação Brasileira, organizado pela Universidade de Campinas-UNICAMP. Segundo Brzezinski, (2006) nesse seminário afloraram mais o dissenso do que o consenso, muito mais as dúvidas do que as soluções tornando ainda mais frágil a identidade do curso de Pedagogia.

Os anos de 1980 período de grande efervescência e atuação dos movimentos dos educadores foi realizado a I Conferência Brasileira de Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e nesse evento foi criado o Comitê Nacional de Pró Reformulação dos cursos de formação de Educadores, que posteriormente se transformou na Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE).

No I Encontro Nacional de Belo Horizonte (1983), que discutiu a “Reformulações dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação”, a discussão central girou em torno de uma base comum nacional (Pedagogos e demais licenciados) para a formação de todos educadores, definida como “todos são professores”, a docência como base da identidade profissional de todo professor. Os encontros seguintes trilham nessa linha, e finalmente depois do II Encontro Nacional consolidaram-se as propostas de

⁶ Teoria formalizada pelo professor de Economia da Universidade de Chicago Theodore W. Schultz em 1950. Segundo Shultz (1971) o trabalho humano quando qualificado pela educação, era um dos meios mais importantes para a ampliação da produtividade econômica e consequente elevação das taxas de lucro do capital. Nesse sentido a Educação era vista como pressuposto do desenvolvimento econômico.

estruturação do curso e à docência passou a ser considerada como a base da identidade do Pedagogo. A LDBN reforça essa a identidade do Pedagogo da seguinte maneira:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDBN nº. 9394/96).

Assim, foi reafirmada a base da identidade do curso para a docência a ser realizado tanto em Universidades e Institutos superiores, e também as funções do Pedagogo para supervisão, planejamento, orientação educacional, administração. Pós LDB 9.394/96, uma comissão de professores de várias IES espalhadas pelo país juntamente com entidades do campo educacional (ANPED, ANFOPE, etc) que encaminhou ao CNE a proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia. Muitas foram às resoluções e pareceres quanto a essa questão e somente em 2005 foi aprovada as DCNs para o curso de Pedagogia, reformulada em 2006 na qual consta que:

Art. 4. O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas nãoescolares;

III produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006).

Assim, as DCNs tratam o perfil do pedagogo e trazem à questão da docência como base da formação e a carga horária superior às demais licenciaturas – no mínimo 3.200 horas. O Curso de Pedagogia será composto por três núcleos: um núcleo de estudos

básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e, por último, um núcleo de estudos integradores.

2.2 As propostas curriculares dos cursos de Pedagogia e as ementas analisadas

Nesse tópico foram analisadas as propostas curriculares do Curso de Pedagogia em duas instituições de Ensino Superior em Sergipe, uma privada Pio Décimo e uma pública UFS. Com a finalidade de discutir as concepções apresentadas por estes no que tange trabalho, Educação, e currículo para EJA. Ambas as propostas sofreram modificações recentes. O da instituição privada no ano de 2013, sendo complementada em 2015 e, da instituição pública em 2008.

Embora sejam instituições que não possuem em seus cursos habilitação para EJA, assim como os demais em todo estado de Sergipe. Acreditamos que, por ser o único curso de licenciatura que abarca de modo explícito as discussões da EJA por meio da disciplina específica que possui, e tantas outras que tem interfaces com a temática, poderiam corroborar no alcance dos objetivos aqui elencados.

Assim, analisamos em tais documentos como a discussão da EJA aparece em sua estrutura curricular através das ementas das disciplinas do curso e dando ênfase a disciplina Fundamentos e Metodologias da EJA.

A Faculdade privada colaboradora nessa pesquisa foi a Pio Décimo, fundada em 1964 é a instituição mais antiga entre as instituições privadas a ofertar o curso de Pedagogia no estado de Sergipe. A partir do ano de 1976 foi autorizada e 1979 reconhecido o curso de Pedagogia, ao longo dos anos foram realizadas algumas alterações na proposta curricular do curso sendo a mais recente em 2013, período posterior as últimas alterações nas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia.

O curso analisado é ofertado no período noturno e por isso, abarca ingressantes que em sua maioria já trabalham na área ou em áreas afins nos turnos opostos. Atualmente conta com um total de 9 docentes, sendo 1 com titulação de especialista, 5 mestres e 3 doutores. Dos 9, 5 atuam em dedicação integral perfazendo 40hs na instituição e 4 parciais com 20hs.

A instituição pública pesquisada foi a UFS, campus São Cristóvão, o curso de Pedagogia nessa instituição foi instalado junto à Faculdade de Educação em 1968. De lá para cá, o perfil do curso foi sofrendo alterações em todo país e na UFS, foi reformulando sua proposta Pedagógica. Analisamos aqui a reestruturação aprovada mais recente em 2008.

O curso de Pedagogia da UFS é ofertado nos turnos diurno e noturno, Conta com um corpo docente de 33 professores (as), sendo 28 doutores, 4 mestres e 1 especialista. Trata-se de um curso destinado a formar professores para o ensino das disciplinas pedagógicas em nível médio, e também para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como atividades de gestão, coordenação e assessoramento pedagógico em órgãos do sistema educacional e em espaços não escolares.

A Resolução nº 25/2008/ CONEPE que aprovou atual Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFS, ao explicitar o perfil do licenciado em Pedagogia nos mostra que:

Art. 3º Como perfil, o Licenciado em Pedagogia deve, antes de tudo, se comprometer com a formação societária de bases radicalmente democráticas através de uma atitude ética de solidariedade, honestidade, sentimento de indignação frente às injustiças sociais e humanas e compromisso com as transformações que beneficiam a maioria da população, objetivando a formação de um pedagogo/educador capaz de incorporar à sua prática profissional as dimensões do conhecer, analisar, sistematizar, propor e superar os desafios existentes na realidade sócio- educacional atual.

Assim, segundo tal documento que foi reestruturado por meio de num processo coletivo conduzido por uma comissão de professores e estudantes que juntos se encarregaram dessa construção, tendo como base a atual DCNs do curso de Pedagogia (2006) e, o levantamento das condições atuais do próprio curso, é nos mostrado que antes de tudo, a natureza do curso de Pedagogia não é apenas formar mais um contingente de professores e sim, prezar por uma formação critica capaz de dar suporte aos futuros professores quanto ao seu papel na sociedade, de modo que eles possuam embasamento quanto aos pressupostos filosóficos, sociológicos, políticos, epistemológicos e pedagógicos.

Segundo Bretas:

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia constitui-se, numa perspectiva unitária de sociedade e de educação, que ao contrário de uniforme significa síntese do diverso, aproximação entre teoria e prática, o respeito e o reconhecimento dos diferentes saberes existentes em toda relação pedagógica sem, contudo falseamento das diferentes posições que ocupam o professor e o estudante (BRETAS, 2009, p. 43).

Esse é o caráter norteador que direciona o curso de Pedagogia nessa instituição, como um curso que objetiva formar Pedagogos/ educadores, que façam relações a todo o

momento entre a sociedade e educação conhecendo, discutindo e transformando a realidade ao seu entorno, não somente no que tange a escolarização.

A matriz curricular do curso na UFS está organizada por núcleos, como as DCNs do curso de Pedagogia, e cada núcleo traz a articulação com eixos temáticos, estruturado da seguinte maneira:

Quadro 02 - Organização da estrutura curricular da UFS

NÚCLEOS	CARGA HORÁRIA
Núcleo de Estudos Básicos	2.535 horas
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação	360 horas
Núcleos Integrados (seminários)	60 horas
Núcleo de conteúdos complementares (optativas)	240 horas

Fonte: Elaborado pela autora 2019.

No conjunto das ementas que compõe o curso de Pedagogia, elas foram organizadas por núcleos compostos por eixos temáticos como explicitado, isso porque segundo Bretas (2009, p. 45), “o curso segue a linha da prática interdisciplinar, definida no âmbito da problematização de um tema e não associações espontâneas entre assuntos de diferentes disciplinas por mais coincidentes que possam ser”. A disciplina Educação de Adultos faz parte do núcleo básico de estudos do curso, juntamente com outras 39 disciplinas.

No curso da Pio Décimo, a Matriz Curricular do curso atualizada em 2013 consta apenas o conjunto de disciplinas distribuídas ao longo de quatro anos, distribuídos em 8º períodos. Não constavam as ementas, nem concepção em que estavam embasados, nem nenhuma outra informação, como os fundamentos teóricos e filosóficos do curso, em vez disso, um currículo mínimo composto meramente pelo elenco de disciplinas (sem nem constar suas ementas).

Diante de tal fato e tendo outra coordenadora, em 2015 criou-se um novo documento intitulado “Contextualização do Curso de Graduação em Pedagogia”, em que ocorre certa ampliação estrutural e conceitual, mas o caráter simplista e conteudista prevaleceram. Cabe salientar que a construção de tal documento não contou com a participação dos pares envolvidos diretamente nesse processo (professores e estudantes), o que corrobora para a compreensão de um documento muito mais de caráter burocrático, que não refletiu os anseios e necessidades coletivas, que baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, pudesse partir do próprio curso p/ instituir novas metas.

Tal documento está estruturado da seguinte maneira: o objetivo do curso; vagas e

oferta; as portarias que reconhecem e autorizam o curso; a estrutura curricular, alterada mediante as alterações das diretrizes nacionais do curso, as avaliações internas e externas e o contexto social atual que os direcionou a outras alterações; a distribuição da carga horária; o corpo docente; os egressos; e a matriz curricular com todas as disciplinas e ementas.

A priori o curso é definido com o objetivo de formar professores para exercício na “educação infantil, anos iniciais do fundamental nas disciplinas pedagógicas e na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como na gestão educacional, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (s/n, 2015). Seguindo o que já é previsto nas Diretrizes de 2006.

Em linhas gerais, a estrutura do curso está muito mais inclinada à formação conteudista, que embora aberta as atuais demandas da sociedade como o acréscimo de disciplinas voltadas aos grupos populares não contemplados anos atrás, como a Educação de jovens e adultos, do Campo, étnico racial, educação especial, passaram a ganhar certa visibilidade, mas não há uma preocupação explícita no que tange o conceito de educação que o norteia, nem com as relações sociais mais amplas.

De um total de 50 disciplinas distribuídas ao longo de 8º períodos, sendo 01 optativa e 49 do componente curricular obrigatório. Distribuídas mediante a seguinte carga horária:

Quadro 03 - Distribuição da Matriz curricular da Pio Décimo

MATRIZ CURRICULAR 2013	CARGA HORÁRIA
Disciplinas e Atividades Formativas	2.840 horas
Estágio Supervisionado	360 horas
Atividades Complementares	140 horas

Fonte: Elaborado pela autora 2019.

Nota-se que a ênfase está nas atividades distribuídas nas disciplinas, que podem desenvolver o que eles chamam de atividades formativas que são as atividades extra classe, dá a entender que as atividades que não são extra-classe não são formativas, são complementares. Referente às ementas do componente curricular obrigatórios dos cursos investigados, nossa ênfase foi focar na disciplina específica sem perder de vistas as relações e concepções das demais disciplinas, pois estas nos possibilitam uma visão de totalidade acerca do curso.

Ao analisar as ementas nosso foco foi o de discutir as concepções de educação, trabalho e EJA que aparecem, bem como os conhecimentos que estão sendo priorizados

através das ementas.

Abaixo, descritas na tabela, algumas disciplinas das instituições analisadas. Considerando o que está proposto em cada ementa, elencamos aqui algumas das disciplinas e não explicitamos as de estágio, tcc., optativas e as específicas para educação infantil em ambas as instituições, por acreditar que para o nosso alvo aqui nessa investigação, estas não seriam tão proveitosas.

Analisando o conjunto de disciplinas e ementas, constatamos que basicamente são as mesmas disciplinas, e ao analisar suas ementas também há muitos elementos em comum, o que nos direcionou a construir uma única tabela resumindo as ementas da UFS e Pio Décimo. Destacamos apenas um ponto diferente: a disciplina específica da EJA, na Pio Décimo possui uma nomenclatura diferente e mais condizente com a proposta da EJA, pois abarca a categoria jovem que na da UFS ainda não está presente.

Quadro 04 - Disciplinas e ementas

DISCIPLINAS		EMENTAS
Fundamentos da Educação Filosóficos	da	Relação entre educação e filosofia. As correntes filosóficas: idealismo, racionalismo, pragmatismo, existencialismo, essencialismo, materialismo e dialética. Filosofia da educação no Brasil.
Fundamentos da Educação Sociológicos	da	Origens histórico-sociais da Sociologia. Objeto e o método da sociologia em Durkheim, Marx e Weber. Relação entre educação e sociedade. A produção do conhecimento da sociologia da educação no Brasil.
Introdução à História da Educação	da	Educação na Idade Moderna. A educação contemporânea. Principais doutrinas pedagógicas.
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I		Princípios e teorias gerais do desenvolvimento. O desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual e social. Aproximações e distanciamentos entre o processo de desenvolvimento humano e as condições sociais de existência.
Antropologia na Educação		Antropologia e Educação: conceituação de cultura e diferentes paradigmas socioculturais. Sociedade, Escola, Cultura e Conhecimento. Diversidades socioculturais: questões étnicas, de gênero e políticas.

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	Teorias da aprendizagem: comportamentalistas e cognitivas, sócio-históricas. Os contextos culturais de aprendizagem e a psicologização do fracasso escolar. A Psicologia da Aprendizagem e a didática.
Política e Educação	Transformações econômicas e políticas da Europa do século XVII. Formação dos Estados Nacionais e emergência dos sistemas de ensino. O Estado e os movimentos liberais do século XVIII e XIX. Políticas neoliberais e educação.
Educação Brasileira	A relação Estado, Sociedade e Educação. A educação no processo de constituição e transformação da sociedade brasileira. Sistema educacional nos diferentes períodos históricos no Brasil. A política educacional no Brasil contemporâneo: legislação e programas.
Trabalho e Educação	Conceito historicidade e centralidade do trabalho. Fundamentos da relação trabalho e educação. Transformações no mundo do trabalho e suas implicações na educação básica e na educação profissional. A escola atual e desafios para a formação de trabalhador: polivalência, especialização, politécnica, qualificação e empregabilidade.
Linguística Aplicada à Alfabetização	Concepção de linguagem. Concepção de alfabetização. Variação linguística e fundamentos linguísticos da alfabetização. Significação e contextualização. Função social e política da alfabetização.
Alfabetização Matemática	Linhas de Pesquisa da Educação Matemática. Fundamentos Conceituais da Natureza do Número. Leitura e Escrita da Linguagem Matemática. Diferentes Sistemas de Numeração.
Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Literatura Infantil no processo da alfabetização. A questão do ensino-aprendizagem da gramática nos anos iniciais. Produção de texto. Análise linguística e reestruturação de textos. Múltiplas linguagens e o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais. Os PCNs de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental.
Ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Operações Fundamentais nos Conjuntos dos Números Naturais e Racionais. O Sistema de Medidas e a Geometria nos anos

	iniciais do Ensino Fundamental. Os Livros Didáticos e Paradidáticos para o Ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Políticas Públicas de Avaliação do Ensino da Matemática.
Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Concepção de ciência. Função social e política do ensino de ciências. A relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Os processos de ensino-aprendizagem dos conceitos: matéria, energia, espaço, tempo, sistema. Os livros didáticos e paradidáticos de ciências.
Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Concepções de História. Ensino-aprendizagem. Conceitos básicos do ensino de História. Políticas públicas para o ensino de história. Livros didáticos do ensino de História.
Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Geografia, Sociedade e Educação. Processos de aquisição e desenvolvimento das noções espaciais topológicas, projetivas e relacionais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Orientação e Localização Geográfica. Formas de Representação do Espaço Geográfico. Currículo, Aprendizagem e Avaliação no ensino de Geografia.
Didática	Tendências didático-pedagógicas: contexto histórico, fundamentos, pressupostos. Os conceitos fundamentais da Didática contemporânea. Formação do educador e relação professor-aluno. Processos de ensino e a organização das experiências de aprendizagem. Planejamento didático e organização do ensino. A avaliação no processo ensino-aprendizagem.
Educação de Adultos (UFS)	Concepções teórico-metodológicas da Educação de Adultos (EDA). Trajetória histórica da EDA. Legislação educacional da EDA. Educação popular e educação de adultos. Educação de Adultos e Trabalho no mundo contemporâneo.
Fundamentos e Metodologia da EJA (Pio Décimo)	
Educação do Campo	Paradigmas da educação do campo brasileiro. Relações econômicas e sociais contemporâneas no campo e na cidade. Práticas educativas escolares e não escolares nas comunidades indígenas, quilombolas e camponesas. O currículo das escolas do campo. O papel dos movimentos sociais na educação do campo.

Teorias de Currículo	Teorias do currículo e teorias educacionais. Currículo escolar a dimensão epistemológica, histórica, pedagógica, política e cultural. Debate contemporâneo no campo do currículo. O currículo como representação da organização pedagógica da escola.
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	A política educacional brasileira. Principais reformas educacionais do século XX. Organização e funcionamento da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96. Plano Nacional de Educação. Educação Básica em Sergipe.
Organização do Trabalho Pedagógico	Natureza e especificidade do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares. Relações entre o trabalho pedagógico-educacional e o trabalho em geral. Alterações na organização social e seus reflexos na organização do trabalho pedagógico da escola. A escola como cultura organizacional. Concepções e organização do Projeto Político-pedagógico da Escola.
Avaliação Educacional	Pressupostos teórico-metodológicos da avaliação. Avaliação de Políticas de Educação, Programas, Projetos e currículos. Avaliação do processo ensino - aprendizagem. Instrumentos e Técnicas.

Fonte: Elaborado pela autora 2019.

Ao analisar as ementas dessas disciplinas, podemos ver claramente que estas trazem discussões enriquecedoras para a discussão da EJA. As disciplinas voltadas para o ensino das disciplinas específicas como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, História são fundamentalmente e estão voltadas para o ensino as crianças. No entanto, não se observa nenhuma preocupação com a educação dessas áreas com o ensino de EJA.

De igual modo as disciplinas voltadas à alfabetização e história da educação ao considerar a função social e a questão do letramento principalmente se levar em consideração os primórdios da história da Educação de Adultos. As disciplinas voltadas ao Currículo, as de Didática, organização do trabalho pedagógico, a estrutura da Educação básica e avaliação, são disciplinas que trazem questões como a dimensão epistemológica, histórica, pedagógica, política e cultural da educação. Também as disciplinas voltadas aos

fundamentos da filosofia, sociologia, a de antropologia, política e educação, pois focam em discussões relacionadas a construção do conhecimento, e as relações entre sociedade e educação. A disciplina Educação do Campo tratando dos movimentos sociais, da luta dessa parcela da população constituída por crianças, jovens e adultos camponês, uma disciplina que em sua essência está totalmente atrelada às questões da EJA, mas que segundo sua ementa não explicita alguma preocupação com a EJA.

Referente à disciplina Educação de Adultos na UFS o que nos chama atenção a princípio é a nomenclatura da disciplina, em que a categoria Jovem não aparece e apenas adultos como no princípio dessa modalidade. No nosso entendimento isso representa uma concepção limitada e ultrapassada, pois a realidade na mostra que é cada vez mais crescente o número de jovens na EJA, inclusive a categoria idoso que também não aparece nem nessa ementa, nem nos dispositivos legais, mas já são considerados como parte dessa modalidade.

E a disciplina Fundamentos e Metodologia da EJA (Pio Décimo) essa questão fica bem demarcada, condizente os documentos bases e a própria história da EJA. O objetivo geral da disciplina é:

Compreender os aspectos teóricos e práticos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, através do conhecimento, da problematização e da reflexão sobre as concepções e práticas sociais da EJA, seus percursos históricos, seus fundamentos, a legislação nacional e estadual, bem como suas características contemporâneas nos diferentes sistemas de ensino.

Assim, são priorizadas as discussões acerca do histórico da EJA, a legislação, as ideias e método de alfabetização difundido por Paulo Freire, e reflexão sobre as práticas pedagógicas que ocorrem mediante atividade extraclasse. Nos mostra também a concepção de EJA enquanto modalidade de ensino, mas que também está relacionada à vida prática dos educandos a que se destina.

Em linhas gerais a proposta curricular, assim como o conjunto de disciplinas e ementas nos mostraram que há uma dificuldade da EJA se situar tanto em termos conceituais como em termos práticos no processo de formação inicial aqui analisado. O que se vê também é que somente essa disciplina abordando a temática não dá conta das especificidades da EJA, mostramos que existem várias outras disciplinas que trazem em sua essência questões que perpassam e dialogam fortemente com a EJA, se na prática tais disciplinas forem trabalhadas na perspectiva da interdisciplinaridade podem contribuir positivamente para as discussões voltadas a EJA.

CAPITULO III - CONCEPÇÕES VOLTADAS A EJA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A EJA

Elencou-se como foco deste capítulo discutir e analisar as entrevistas realizadas com as docentes das disciplinas específicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), das instituições pesquisadas. A realização dessa etapa configura-se como fundamental para o estudo, tendo em vista a compreensão de que somente a análise dos documentos não nos daria o suporte necessário para alcançar os objetivos propostos. Assim, escolhemos a entrevista por considerá-la um instrumento que possibilita ao pesquisador contato direto com as pessoas que estão efetivamente relacionadas ao processo que, neste estudo em específico, se refere aos profissionais da educação que possuem trajetória atrelada às questões da EJA, tanto na educação básica como no ensino superior, e para além dos muros da educação institucionalizada.

A realização das entrevistas nos auxiliou no que tange aos dois objetivos traçados nessa investigação: Discutir os conhecimentos que estão sendo priorizados nos cursos de Pedagogia voltados a EJA; e Discutir as possibilidades de diálogos entre as disciplinas do componente curricular obrigatório do curso, bem como nas discussões travadas para além da sala de aula e das próprias instituições de ensino superior pesquisadas.

3.1 Análise das entrevistas

Ao analisar as entrevistas concedidas pelas professoras participantes deste estudo, foram elencadas categorias previamente estabelecidas. Porém, foram inseridas outras surgiram no decorrer das falas das mesmas.

A partir do roteiro previamente elaborado, foram discutidas as seguintes questões: concepção de Educação; concepção da EJA; conhecimentos e conteúdos prioritários trabalhados nas disciplinas específicas da EJA; diálogos com outras disciplinas do curso, tendo em vista os conhecimentos das outras disciplinas ministradas por eles, e que cooperam para os conhecimentos da EJA nessa disciplina; a EJA na instituição e sua concepção para além da sala de aula; o currículo para EJA; a formação inicial e continuada; e a participação das professoras em fóruns, projetos ou programas voltados para EJA no estado de Sergipe.

3.2 Caracterização das professoras entrevistadas

Consideramos relevante apresentar um breve percurso profissional das professoras participantes deste estudo mediante a concessão das entrevistas, e que são responsáveis pelas disciplinas nas instituições de ensino objeto da pesquisa. Com vistas a manter o anonimato, como previsto no termo de consentimento em anexo. Assim, as professoras serão identificadas pelas siglas P1 e P2. Ambas são professoras que ministram as disciplinas específicas da EJA ofertadas no quinto período do curso de Licenciatura em Pedagogia, nas referidas instituições.

A professora P1 ensina na Universidade Federal de Sergipe (UFS) onde ministra a disciplina: Educação de Adultos. Sua formação inicial é em Licenciatura em História, com mestrado e doutorado em Educação. Atua no magistério há 26 anos, sendo 11 na educação básica e 15 no ensino superior. A professora P1 também atuou em turmas de EJA no Ensino Fundamental II.

A professora P2 ensina na Faculdade Pio Décimo, onde ministra a disciplina: Fundamentos e Metodologia da EJA. Sua formação inicial é em Pedagogia e possui especialização na área. Atua há 31 anos no magistério, sendo que sempre esteve na educação básica 31 na educação básica e no ensino superior está há 27 anos. Atuou por 10 anos em turmas da EJA tanto nas séries iniciais, como nos ensinos fundamental e médio. Também já ocupou o cargo de Diretora de Educação de Jovens e Adultos na Secretária de Educação do Estado, onde atualmente compõe o quadro da diretoria.

Ambas as docentes possuem vasta experiência com a Educação de Jovens e Adultos, tanto no que se refere às séries iniciais e ao ensino superior, quanto na militância envolvendo esse público alvo.

3.3 Concepções acerca da Educação de Jovens e Adultos

Quando perguntadas sobre a concepção da EJA que norteia o trabalho docente, foi possível identificar na fala das professoras que, por um lado, há uma tendência de conceber uma perspectiva que parece romper com a visão tradicional da EJA, atrelada inclusive a própria concepção de educação na qual estas se embasam. Observou-se em outros momentos um resgate pela concepção que se enquadra condizente com a lógica da educação compensatória, que se insere enquanto modalidade de ensino dentro de um quadro fechado pela faixa etária, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) e os documentos bases voltados a EJA. Nesse sentido, as professoras afirmaram que:

A EJA para mim é um direito, então eu trabalho na perspectiva do direito a educação. Quando eu vou trabalhar na disciplina, também no curso de Pedagogia, eu trabalho nesta perspectiva de pessoas que não tiveram acesso por muitos motivos na idade própria, mas que em algum momento de suas vidas decidiram que voltariam a escola e / ou tiveram condições p/ isso. ... a Educação não acontece somente na infância, mas ela se dá ao longo da vida eu entendo também que a educação de jovens e adultos não pode se remeter também só a escolarização contudo, como no curso de Pedagogia a gente só tem uma disciplina, aí eu priorizo a escolarização (P1).

É uma modalidade de ensino que no Brasil se constitui como uma modalidade da Educação Básica, mas que não é só isso. É uma perspectiva de resgate de cidadania, de formação na perspectiva de inclusão social. Então uma concepção de uma EJA que não é compensatória (P2).

Conforme os supracitados relatos, há o entendimento da EJA enquanto garantia de um direito de todos, inclusive dos jovens e adultos assistidos. Na sequência, a ênfase passa a ser naqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada. A professora P1 reconhece que a Educação ocorre ao longo da vida, mas salienta que na disciplina por ela ministrada a ênfase está na escolarização.

A esse respeito, Freire (2011, p. 22) nos alerta que “a prática educativa, reconhecendo-se como prática, como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizastes”. Mesmo sabendo das limitações espaço/tempo, as questões voltadas a EJA, sejam em que nível de ensino, não devem se abster do fato de que se trata de educação e que por isso carece de certo posicionamento político. Assim, não deve ficar aprisionada dentro dos moldes institucionais.

Cabe destacar a fala de P2 ao enfatizar que não é uma educação compensatória, demonstrando que preza pelo resgate social, apesar de sua ênfase está totalmente voltada para a educação escolarizada, compreendendo a EJA enquanto uma modalidade que faz parte da Educação Básica. A história da EJA no Brasil demonstra esse caráter de se fundamentar em uma educação travada mediante constantes lutas, as quais não seriam possíveis se pensadas apenas do ponto de vista da escolarização.

Di Pierro (2008, p. 396) nos mostra que “quando tratamos da educação de pessoas jovens e adultas, estamos nos referindo a um conjunto variado de processos formais e informais”. Refere-se a Uma concepção que não se esgota na escolarização, pois se trata

de um direito a ser garantido pelos órgãos institucionais que têm na escolarização um dos meios capazes de contribuir para a formação dos sujeitos a que se destina, mas que valoriza e dialoga com outras instâncias informais da formação.

3.4 Os conhecimentos e conteúdos prioritários trabalhados nas disciplinas específicas da EJA

Quando questionadas sobre os conhecimentos e conteúdo que priorizam nas disciplinas que ministram, as professoras responderam de modo semelhante entre elas, como é possível notar nas falas a seguir:

Como no curso de Pedagogia a gente só tem uma disciplina, aí eu priorizo a escolarização. Por que é com o que as alunas vão trabalhar né? Prioritariamente, imagina-se que sim, talvez não. Eu trabalho um pouco os fundamentos, a história da EJA no Brasil (P1).

Não dá para começar a trabalhar num curso de formação inicial, sem a gente fazer esse histórico. Falar do histórico da EJA é falar da história do Brasil (P2).

Ambas foram enfáticas em explicitar que seguem uma lógica voltada primeiramente para situar a EJA historicamente, ressaltando ser fundamental, segundo elas, que os estudantes do curso conheçam o percurso histórico pelo qual a EJA passou e ainda vem passando, especialmente no Brasil. Assim, são apresentadas as lutas travadas, campanhas, programas, projetos, avanços e retrocessos, pois, como a professora P2 relatou, ao abordar sobre a história da EJA “estamos falando de uma parte da história do Brasil”.

A professora P2, além dos pontos em comum com a professora P1, deu bastante ênfase também aos aspectos da legislação, bem como ao Projeto Político e Pedagógico da escola, considerando fundamental o modo como a EJA aparece nele. Segundo ela, inclusive, esses são pontos relevantes a serem observados pelos estudantes durante o trabalho de campo.

Ainda a esse respeito, Arroyo (2006 p. 19) nos mostra que “um dos traços da formação específica dos educadores da EJA será conhecer essa trajetória para recuperar esse perfil e ser competentes em sua atualização na realidade hoje vivida pelos jovens e adultos populares”. Ao priorizar o resgate da história travada pela EJA ao longo dos anos, o professor está corroborando para que na formação inicial os licenciados se apropriem do entendimento sobre como a EJA vem se constituindo historicamente e quem são esses jovens e adultos da EJA, conforme afirmou uma das professoras:

São alunos trabalhadores. Não tem como você ensinar EJA e não dar conta dessa relação que existe entre a sociedade e os estudantes da educação de jovens e adultos que são produtos do meio em que eles vivem. Eles são.... Estão marginalizados, por que socialmente eles não puderam ser incluídos na época própria. E hoje quando eles vão para escola eles continuam sendo marginalizados. A escola não qualifica se ela permanecer no âmbito dos conteúdos escolares, tal qual eles são pensados para as séries, os anos iniciais e finais, então não pode partir do pressuposto de ensinar a mesma coisa em menos tempo, que daí você reduz (P1).

Sem ter essa compreensão sobre quem são os sujeitos da EJA, de onde eles vêm, de como eles estão sendo vistos na sociedade, do processo de exclusão no qual estão imersos, sem que se situe o tipo de sociedade contemporânea. Torna-se cada vez mais cada vez mais fragilizado o atendimento a este público.

Ao afirmar que hoje “quando eles vão para escola continuam sendo marginalizados” a professora (P1) reflete o tipo de sociedade do capital em que vivemos, salientando que a educação escolarizada, dentro desse modelo de sociedade, serve predominantemente para regular e reproduzir as desigualdades, do que para emancipar. Eis porque é cada vez mais relevante que educadores assumam um posicionamento político frente a esse tipo de realidade, pois, se limitarmos a educação aos muros da escola e aos padrões técnicos e burocráticos, pouco avançaremos em tal discussão.

No que tange aos conceitos de Educação, EJA e trabalhos que norteiam a prática docente, a professora P2 nada disse sobre o assunto. Embora em vários momentos tivesse declarado que o público da EJA é um público diferenciado, em nenhum momento se referiu a este como trabalhadores, falando sobre a EJA como resgate da cidadania, sem abordar a condição social dos sujeitos atendidos, nem tampouco sobre a relação entre trabalho e educação. Já a professora P1 abordou tal relação em vários momentos de sua fala, como é possível ver a seguir:

Uma discussão que eu sempre trago para eles – que tipo de educação é necessária para esse jovem e esse adulto? E quando fala em adaptação não é uma adaptação, adaptar conteúdos, adaptar tempo, menos tempo, menos conteúdo, não.... é pensar trabalho, qual é daquela comunidade, na qual a escola está inserida, o que é que caracteriza aquele universo? Qual é a principal fonte de renda daquele grupo? Eles têm um trabalho? Não têm trabalho? Como se viabiliza a possibilidade de que a EJA realmente emancipe o sujeito para o trabalho? Então essas são questões que são muito confusas no campo das discussões para EJA. Que as pessoas entendem que adaptar é diminuir, é pensar uma outra educação, que tem uma outra função e que ela promova os sujeitos para exercer a

cidadania. Então isso p/ mim que tem de servir a Educação de Jovens e Adultos. (P1)

Através do trecho acima podemos identificar que a professora P1 enfatiza que a EJA se refere a uma formação voltada para a classe trabalhadora, e que ao trabalhar com esse público, é importante que o docente conheça a realidade da comunidade em que os educandos estão inseridos, e busque fazer essas relações na prática pedagógica. Além disso, é repensar um modelo de educação diferenciado, que não se limita ao processo de repensar tempo/espço diferentes, mas sim em uma lógica que não se esgote ao processo de escolarização. Além dessa primeira questão oriunda da fala das professoras, elencamos aqui outros pontos igualmente relevantes:

Também priorizo uma atividade prática de observação, elaboração de relatório dessas observações, já que eles não têm a docência, não têm estágio na educação de jovens e adultos, a não ser que os alunos optem, eles podem fazer, não é proibido, mas não existe uma especificidade Não consigo trabalhar conteúdos escolares, que aí seria uma disciplina específica para isso (P.1).

Trabalho também EJA e o PPP da escola, e aí a gente vai para concepção de conhecimento, concepção de conteúdo, concepção de metodologia para a EJA. E aí a gente culmina a disciplina com os alunos fazendo uma atividade de campo. Eles vão observar, eles têm um questionário, um roteiro de observação e eles passam uma semana observando a escola. Eles não fazem nenhuma intervenção. Quando eles voltam eu pergunto – e aí, vocês perceberam que a escola está de acordo com o que vocês acabaram de estudar? É muito diferente? Eu acho que é a melhor parte da disciplina. Porque de certa forma é um choque, mas é importante! (P2).

Cabe salientar que ambas realizam uma atividade extraclasse, na qual os graduandos vão à campo observar uma determinada realidade numa turma de EJA, pelo período de uma semana. Para a professora P2 essa é a melhor parte da disciplina, afirmando ainda que é nesta ocasião que os graduandos se deparam com a realidade e se espantam com o observado. Desta feita, as professoras entendem como valoroso o trabalho realizado fora da sala de aula, como salientado no trecho abaixo:

Então eu coloco lá para os meus alunos, sempre é uma das questões da observação para que a gente perceba como a EJA ainda trabalha como inquilina, que aluga um espaço na escola, sem o pertencimento. Então o conhecimento ainda é pequeno, o debate ainda é pequeno, porque se nós tivéssemos mais inserção da EJA, mais conhecimento da EJA, com certeza a gente já estaria preparando um profissional com outro perfil (P2).

Na atividade extraclasse os estudantes têm a possibilidade de observar a realidade do modo que ela está ocorrendo. Porém, ir somente a escola observar, anotar, conferir como está posta a legislação e o PPP da escola quanto à EJA, retornando para a Instituição de Ensino Superior sem trabalho de intervenção, como relatado acima, é uma ação questionável.

Tal aspecto ocorre devido ao entendimento de que uma atividade de campo que poderia ter um cunho potencializador, tanto para os discentes do curso quanto para o público a que se destina (os estudantes da EJA e a escola de um modo geral), fica limitada apenas à constatação. Um caminho para a superação poderia ser a implementação de uma atividade em que os discentes realizassem algum tipo de trabalho direto com a comunidade, ou ainda que se pensasse numa maneira, via extensão universitária, para a realização de ciclos de palestras, oficinas, dentre outras ações que possibilitassem maior visibilidade da EJA que, segundo a fala da professora P2, ocupa lugar periférico nas próprias unidades escolar.

Ir a campo apenas para conferir se o que estudaram teoricamente coaduna com o encontrado na prática das escolas, como se lá fosse um laboratório, e depois voltar para a sala para compartilhar o “choque”, já esperado, não nos parece trilhar um caminho de superação da realidade. É importante constatar a realidade, porém, não ficar limitado apenas a isso. Carecemos, enquanto educadores, repensar e criar estratégias coletivas que tornem a escola um espaço acolhedor, e não o contrário.

3.2 Diálogo com outras disciplinas do curso

Concernente a outra categoria - diálogo com as demais disciplinas -, a professora P1 demonstrou em diversos momentos que não ocorre esse diálogo na instituição em que leciona, inclusive salientando durante a entrevista que se sente muito sozinha no departamento de educação do campus em que atua, e que há em outros campos professoras que dialogam sobre essa mesma temática. Vê-se então, a partir da concepção dela, que:

Acho que não ocorre o diálogo com outras disciplinas, nós não temos um diálogo no curso sobre Educação de Jovens e Adultos. Poucos foram os momentos que a gente conseguiu sentar e discutir a proposta do curso, quando conseguiu, foi tudo muito solto, rápido, e sem aprofundamentos, sendo interrompido pelas demandas do cotidiano, então a gente acabava não fazendo. Então eu acho que nós não temos um diálogo que atravesse as demais disciplinas, que deveriam também atravessar a disciplina da Educação de Jovens e Adultos. (P1).

Essa falta de diálogo é algo que, de forma efetiva, não deixa de ocorrer somente na disciplina da EJA, mas que também se verifica nas demais disciplinas, e que tem sido considerado um problema nos cursos de formação. Existe a defesa da realização de trabalho em equipe, que rompa com a fragmentação e a lógica em que cada professor se preocupa meramente com a “sua” disciplina, sem fazer *link* e relação com as demais.

Os próprios documentos bases da educação, tanto os de nível federal como os específicos das instituições, abordam a importância desse trabalho coletivo. Contudo, na prática, diante das atribuições com as várias demandas e sobrecarga a que os professores formadores estão envolvidos, eles, como afirmou a professora P1, não conseguem discutir sobre o curso e menos ainda sobre a EJA.

A recorrência de tal cenário contribui para a fragmentação do conhecimento, uma vez que ao fragmentar as disciplinas, o estudante encontra dificuldade em relacionar os fatos entre si, compreender a educação e a sociedade, bem como os temas trabalhados de modo contextualizado e atrelados aos vários aspectos pedagógicos, políticos, culturais, filosóficos, entre outros.

O que se percebe é, que embora a proposta curricular do curso a qual pertence a professora P1, enfatize a importância da interdisciplinaridade, a professora P1 em sua fala deixa claro que isso não vem ocorrendo na instituição em trabalho, pelo menos no que diz respeito as discussões da EJA.

Considera-se que mesmo as demais disciplinas que não são específicas da EJA, se trabalhadas numa perspectiva de interdisciplinaridade, poderiam contribuir positivamente para as discussões voltadas a EJA, uma vez que ao discutir educação e sociedade, fundamentos da educação, alfabetização e práticas de leitura, filosofia e antropologia da educação, educação étnicos raciais, educação e trabalho, dentre outras abordagens já mencionadas, a temática da EJA estaria presente.

As discussões concernentes a EJA acabam ocupando lugar periférico no curso e nas instituições de ensino superior, de modo geral, ficando o professor da disciplina específica com o sentimento de solidão, sem pares para dialogar e, conseqüentemente, ministrando uma disciplina com conhecimentos fragmentados e que não dão base ao futuro professor que irá atuar em turmas de EJA.

O que se pode constatar a partir das entrevistas é que além de haver nas grades curriculares das duas instituições em análise somente uma disciplina específica para a EJA, o estágio do ensino fundamental por ser “opcional” para EJA quase nunca é escolhido pelos alunos, por causa da falta de professores para fazer o acompanhamento.

Ainda a respeito do diálogo entre as disciplinas, a professora da P2 afirmou que:

Aqui na faculdade sim, a gente percebe nas Metodologias. A gente percebe que cada professor vai buscando um pouco. Particularmente a professora que trabalha com ensino da Metodologia da Matemática, ela busca muito fazer uma orientação, fazer uma organização do trabalho na EJA.

A professora P2 foi categórica ao afirmar que na instituição onde trabalha ocorre o diálogo, porém, deixou claro também que isso ocorre mediante particularidades de cada professor (individualmente) que se esforça para estabelecer algum *link* entre sua disciplina e as demais, incluído a de EJA. Assim, fica a critério de cada professor julgar o diálogo como importante. Através da fala de P2 nota-se que o departamento, bem como o colegiado, não dá ênfase para tal diálogo, não criam estratégias para que os docentes coletivamente construam, discutam e compartilhem conhecimentos com o intuito de propiciar uma formação mais completa e menos fragmentada para os licenciandos. Deste modo, se o professor, individualmente, não estiver aberto a fazer tal diálogo, esta ação não acontece, permanecendo um amontoado de disciplinas que poderiam dialogar entre si, estáticas dentro da própria ementa.

3.3 A EJA na instituição para além da sala de aula

Quando questionadas sobre como são tratadas as questões da EJA fora da sala de aula, as professoras participantes deste estudo responderam que:

São discussões muito incipientes!!! Ainda carecemos de muitas discussões e conhecimentos, uma das questões que a gente aborda na disciplina é que a escola não acolhe a EJA porque não conhece. (P2).

Para a professora (P2) ainda há muito que se discutir, salientando que ela sempre se remete à escola em função de a maior parte de sua atuação ter sido na Educação Básica, de modo que para ela esse aspecto vale também para o ensino superior, acrescentando que a EJA não é acolhida porque não há real conhecimento sobre ela. E as professoras continuam:

Dentro do Departamento eu acho que a gente não tem um tratamento especial, diferenciado para a Educação de Jovens e Adultos. Aliás eu acho que ela é bastante marginalizada no sentido de não ser considerada, se prioriza muito a educação infantil, o ensino fundamental, os anos iniciais, e não se trabalha com a educação de jovens e adultos (P1).

A professora P1 explicita algo que Arroyo (2006) já nos mostrou quando inferiu que a Pedagogia tem uma preocupação muito demarcada pelas questões da Educação Infantil e dos anos iniciais, pensados na perspectiva das crianças, deixando sempre a educação de pessoas jovens e adultas em segundo plano. Trata-se de um aspecto preocupante, pois se na formação inicial esses futuros professores já recebem esse tipo de condução, provavelmente essa compreensão será refletida em suas concepções e práticas.

3.4 O currículo para EJA

Sobre a categoria currículo voltado a EJA, a professora P2 enfatizou que:

A gente precisa entender a perspectiva do currículo da EJA na perspectiva da Educação de jovens e adultos, porque hoje qual é a principal dificuldade que a gente enfrenta nas escolas de educação de jovens e adultos? Os professores que estão atuando na EJA eles não conseguem, de uma forma geral, entender que o currículo na EJA é um currículo diferenciado. Que a experiência de vida que o adulto tem dá a ele a oportunidade de ter, num tempo diminuído, fazer essa formação em um tempo menor, sem que isso signifique diminuir a profundidade do que ele está estudando. O que a gente está fazendo? A gente continua insistindo a fazer uma organização tipo a organização do convencional, a gente gasta muito tempo com as coisas iniciais que os adultos já possuem conceitos básicos, e na hora do aprofundamento, e da oportunidade da discussão, do letramento, do uso social, do que a gente está entendendo da perspectiva do resgate da cidadania, a gente não faz. Por que a gente se apegue muitas vezes aos conceitos que o adulto já possui. A gente só não sabe fazer este resgate. Mas porque que a gente não sabe? Porque de certa forma a escola faz uma preparação para o professor trabalhar com criança, para o professor trabalhar até com jovens e adultos na perspectiva do ensino convencional. Então a gente precisa dar essa oportunidade na formação inicial. (P2).

Vê-se que o currículo, como salientado pela professora P2, precisa ser entendido na perspectiva da EJA. Mediante este entendimento reitera ser preciso rever frequentemente questões como a organização e hierarquização do currículo, verificando se está centrado nas especificidades dos jovens e adultos ou se permanecem currículos engessados, limitados e estruturados na perspectiva apenas da criança e do adolescente, cabendo a EJA adaptar-se a esses modelos?

É de suma importância a compreensão de que os tempos, espaços, os entendimentos e as realidades vivenciadas pelos jovens e adultos da EJA são diferentes das das crianças e adolescentes. Porém, parece que os currículos do curso de Pedagogia ainda têm sido pensados, estruturados e concretizados partindo das ideias pedagógicas das crianças e adolescentes. Como a professora P2 enfatizou, destina-se muito tempo para

as questões iniciais e não aprofundam as questões que têm relação com as especificidades da EJA. E, ainda segundo ela, os professores não têm sabido como travar essas discussões e como construir um currículo que verdadeiramente contemple esse público. Nesse sentido, Arroyo (2006) nos diz que:

A EJA tem de fazer um currículo sério de conhecimento e tem de capacitar seus educadores no domínio desses conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, exclusão, da experiência, da cultura e da natureza. Todos esses são conhecimentos coletivos que eles aprendem em suas lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que na EJA tem de aprender a ressignificar e a organizar à luz do conhecimento histórico (ARROYO, 2006, p. 31).

O autor nos assevera que os currículos voltados a EJA devem deixar de ocupar apenas o campo do abstrato, com conhecimentos que não condizem com a realidade social dos alunos. Para além disso, que eles sejam “concretos” como a exclusão, o trabalho, a cultura, a experiência, dentre outros aspectos dos alunos. Se tais conhecimentos passarem a ser privilegiados nos currículos da EJA, verdadeiramente teremos uma educação diferenciada, que não se fundamenta nas adequações, nem adaptações, conforme vem ocorrendo constantemente e que pouco tem contribuído para a emancipação desses sujeitos coletivos.

3.3.4 Formação inicial e continuada

A EJA é um campo que ainda se encontra em construção, tendo em vista ser tão recente a visibilidade dentro do quadro das políticas públicas no Brasil. Assim, a formação dos educadores para atuar na EJA também se encontra em construção, pois ainda não há um consenso em relação a estes. O que sabemos é que tanto os atuais dispositivos legais quanto os estudiosos da área, afirmam haver a necessidade de uma formação específica para esse público.

Em termos da formação inicial, este vem ocorrendo especificamente através da Habilitação para EJA, ofertado por alguns (em média 16) cursos de Pedagogia espalhados pelo país. Fora isso, os próprios cursos de Pedagogia que não dispõem de tal habilitação, ofertam uma disciplina específica para EJA, além de outras que juntas no ementário das disciplinas poderiam subsidiar elementos relevantes para essa formação inicial. Contudo, como já mencionado acima, este aspecto não vem acontecendo.

Outro valioso caminho sobre isto são as formações continuadas. A esse respeito, a professora P2 foi enfática ao afirmar que a formação inicial não tem dado conta de formar o professor para atuar na EJA e que:

É preciso pensar também na formação continuada, porque já está claro e provado, que a formação inicial é inicial, ela poderia e precisaria ser melhor, a gente tinha que ter mais espaços para discutir, trabalhar, conhecer a EJA. Mas a gente tem de investir na formação continuada. (P2).

Por certo a formação inicial não tem dado conta dessa discussão, sendo a formação continuada um excelente caminho para suprir este tipo de demanda. A professora P2 enfatizou a importância da formação continuada, porém, na instituição em que atua, esta formação não tem sido efetivada.

A professora P1 relatou que através do Departamento de Educação da instituição em que trabalha, foi possível desenvolver um curso de aperfeiçoamento destinado a professores da educação básica, referente à temática da EJA.

Aqui a gente já teve num projeto, num curso de especialização em EJA, num curso de aperfeiçoamento, tivemos sim professores que participaram do CODAP, e daqui do departamento, e de Itabaiana também [.....]. Aqui na Universidade o que a gente conseguiu desenvolver foram esses. Envolvendo o Departamento de Educação daqui Codap e o Departamento de Educação de Itabaiana. (P1).
A gente conseguiu dentro do departamento fazer um curso de extensão, através do CESAD, a gente fez respondendo a um edital do MEC, para formação de professores. Também dentro do Departamento, quando às vezes os municípios às vezes procuram o departamento, em alguma situação, a gente não tem dado respostas, enquanto departamento no que se refere a educação de jovens e adultos. Como professora eu já fui. Já fiz um trabalho com SINTESE em Tobias Barreto, com a Educação de Jovens e Adultos, inclusive também já fiz uns cursos de formações no SINTESE, mas não pelo departamento em si, mas como professora. É claro que eu como professora represento o departamento, mas seria uma voz, dentre tantas outras possíveis. (P1).

Quanto a P1, na instituição em que leciona já teve experiências de formação continuada (curso de aperfeiçoamento e de extensão) voltadas para a Formação de professores para EJA. Mas esta formação atualmente não ocorre. O curso de aperfeiçoamento e o de extensão não vêm sendo realizados atualmente.

Outro aspecto que também chamou atenção foi o relato da professora ao enfatizar que às vezes, quando o município procurava o DED, não havia resposta enquanto departamento, ficando explícito que não há diálogo, e/ou que há fragilidades na relação

Universidade e município. Salienta-se também que, de modo individual, já participou de formações em parceria com o sindicato dos professores (SINTESE).

Tais formações precisam ser consideradas seriamente, pois o que se nota é que estas, em sua maioria, vêm ocorrendo de modo aligeirado e sem uma constância. E, mais preocupante ainda, é o fato de envolverem pouquíssimos docentes. A esse respeito, Di Pierro nos afirma que:

A formação de educadores em serviço não pode ser esporádica ou descontínua; precisa ser permanente e sistemática, já que requer tempo de amadurecimento, e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e as competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador. (DI PIERRO, 2006, p. 287).

A formação inicial e continuada para a EJA são pontos que ainda estão sendo construídos. Embora tenhamos orientações sobre o dever da Universidade e dos sistemas de ensino para com a formação de educadores, observa-se de modo prático diversas carências nesse âmbito.

Como outras possibilidades de atuação para além da sala e da própria instituição, a professora P2 nos afirmou que:

Eu fundei o Fórum estadual de Educação de Jovens e Adultos, então eu sou militante do Fórum, por que eu sou da fundação, então eu já vim trabalhar com EJA como consequência de um trabalho que eu já fazia. Então, nós estamos totalmente inseridos porque já é a militância da área. Eu sou militante da alfabetização de Jovens e Adultos. (P2).

A professora P2 deixou claro que participou da fundação do Fórum de EJA no estado, afirmando que sua atuação como professora da EJA teve total relação com seu engajamento político. A questão da militância foi um dos pontos enfatizados por esta. Depreende-se que ao educador da EJA não cabe ficar apenas entre os muros da escola, seu trabalho carece de um engajamento que está além desta, sendo este um posicionamento político que os leva a se inquietar e atuar de forma ativa na luta não meramente teórica, mas também prática, em movimentos que objetivem a transformação da realidade a sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar à reta final desse trabalho, foi possível tecer algumas conclusões que demonstram mesmo que de modo pontual por ter se tratado de uma pesquisa focada em discutir especificamente duas realidades existentes no estado de Sergipe, mas por outro lado ao discutir e analisar os documentos bases aqui explicitados, buscamos fazer as relações possíveis na perspectiva de explicitar e alargar a visão no sentido de não perder de vistas a dimensão ampla em que a temática da EJA e a formação inicial de professores, está inserida.

Assim, ao chegar nesse ponto, nos remetemos aos objetivos aqui traçados e percorridos ao longo de toda pesquisa. A priori partíamos da hipótese de que há carências na abordagem das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia que pudesse contemplar com profundidades as especificidades da EJA. Por meio da constante retomada aos nossos objetivos, em especial ao geral que foi *analisar a formação inicial de professores para atuação na EJA a partir do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia*. E das análises realizadas por meio dos documentos bases a nível federal como é o caso da LDB, DCNEJA e das DCNs do Curso de Pedagogia, bem como nos documentos das instituições como os Projetos Pedagógicos, com suas matrizes curriculares e ementas das disciplinas, e as entrevistas das professoras que ministram as disciplinas da EJA, chegamos a algumas considerações relevantes.

Embora a EJA venha ganhando visibilidade e venham aumentando os estudos voltados a essa temática, o que se nota principalmente nos dispositivos legais, é esse caráter da EJA enquanto uma modalidade de ensino, o foco tem sido a defasagem idade/série, e não a condição social destes.

Quanto à concepção de EJA podemos afirmar a partir dos dados, o predomínio entre a concepção de EJA apenas como uma modalidade de ensino da educação básica, destinada aqueles que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em tempo visto como “adequado”, ou seja uma educação do ensino regular. Em contra partida, mesmo que minoritariamente a fala da professora P1 no primeiro momento ressaltou essa concepção também, mas também trouxe uma visão mais alargada, considerando também a condição social e cultural dos sujeitos da EJA.

No que tange a categoria Trabalho, nota-se que esse conceito vem sendo corriqueiramente utilizado tendo em vista os desenvolvimentos econômicos em que o país vem passando. Tem sido cada vez mais recorrente o seu uso nos discursos e documentos, por um lado pelo reconhecimento de que é cada vez mais relevante mesmo que de modo

superficial e disfarçado trazer a tona tal questão, e por outro o reconhecimento de que é insustentável no cenário atual não fazer essa relação entre trabalho e educação. Assim, é importante desenvolvermos um espírito crítico no sentido de analisar as concepções e intencionalidade que estão sendo difundidas na atualidade.

Os dispositivos todos eles vêm enfatizando a articulação da EJA ao ensino profissionalizante, a formar para o mundo do trabalho. Sobre fortes pressões de estudos críticos os vínculos entre trabalho e educação parecem estar sendo resgatados, mas na essência, dentro da lógica capitalista ainda não conseguimos ver de modo geral e não pontual essas relações sendo verdadeiramente reestabelecidas em sua essência. Trabalho e educação ainda são vistas como duas coisas distintas, e principalmente como Mercadoria de troca nessa sociedade. A professora P2 não mencionou em nenhum momento sobre essa relação entre trabalho e educação, o que demonstra a dificuldade em que os próprios professores têm em fazer essa relação, e isso deve estar relacionado ao trabalho como sinônimo do “mercado de trabalho”.

Um dado bem relevante foi acerca da disciplina da EJA e as demais disciplinas, os documentos das instituições afirmaram que seguem uma linha interdisciplinar, mas as falas das professoras demonstraram outra realidade. A professora P2 até afirmou que na instituição ocorre tal diálogo, mas ao longo da fala deixou claro que é uma iniciativa que parte de cada professor isoladamente, os que procuram estabelecer relações entre as disciplinas que ministram com a temática da EJA o fazem, aqueles que não, não fazem. P1 foi enfática afirmando que não estabelecem relações, cada professor possui muitas outras demandas e nessa correria malmente sentam e discutem temáticas em comum e criam estratégias pedagógicas em conjunto.

Quanto a EJA esse dado é mais tenso ainda, pois segundo a professora a própria Instituição a trata como temática periférica, quase nunca ocorre nenhuma iniciativa que privilegie na Instituição as discussões voltadas a EJA. Por outro lado, a professora também reconhece que ela mesma não propõe algumas atividades extra sala de aula. A uma espera por parte do colegiado ou do departamento, como não há proposições a professora também vai seguindo cuidando da disciplina e caminhando segundo ela “sozinha” nessa questão.

É relevante situar que enquanto a EJA continuar sendo vista como uma discussão periférica, secundária, que não carece de ampliação dos espaços para discussões e proposições, tanto mais difícil será romper com a lógica da exclusão. Maior visibilidade e conhecimento acerca da área serão conquistadas e lutadas, não é possível transformar a realidade apenas delegando as instâncias superiores o dever de garantir e cumprir, isso é

fundamental, porém carecemos nos envolver diretamente em tal embate e nos posicionarmos a favor desse outro modelo de educação na perspectiva da emancipação humana.

Romper com essa lógica em que as temáticas voltadas, por exemplo, aos grupos historicamente excluídos, nos direciona a conhecer mais as relações sociais, requer um posicionamento político em prol de garantir verdadeiramente o acesso com qualidade a uma educação que não se limita a reproduzir os conhecimentos passados de geração a geração (que são importantes), mas que possibilita aos estudantes, nesse caso futuros professores uma base sólida para analisar a realidade que os cerca não sobe o viés da ingenuidade, mas percebendo a favor de quem eles fazem educação? Que educação é essa que tem chegado aos milhares de excluídos espalhados pelo país afora?

Enquanto as matrizes curriculares nos mostravam que priorizam em seu conjunto de disciplinas e ementas temáticas extremamente importantes, que se complementam, e poderiam ser trabalhadas em maior diálogo, o que se viu através das falas das professoras foi o contrário. As duas afirmaram que no trabalho nessas disciplinas da EJA utilizam conhecimentos advindos de outras disciplinas como foi o caso da sociologia, currículo, dentre outras, porém as demais disciplinas, segundo elas não fazem essas relações.

Os conhecimentos priorizados são o histórico da EJA, considerado como de suma importância pelas professoras, uma vez que historicamente é mostrado como a EJA foi se constituindo até os dias atuais, conhecer a história da EJA como disse a professora P2 e conhecer a história do Brasil, nesse sentido uma história marcada pela negação e exclusão de um grupo que compõe a maior parte da população, mas que desde os seus primórdios esteve “amarrado” as correntes da “escravidão” do próprio corpo e/ou da mente. Mas um povo que é resistente e que dentro desse processo nunca deixou de se articular através dos movimentos sociais, sindicatos, educadores, etc., com vistas às transformações em seu entorno, e a EJA parte muito dessas lutas em prol da emancipação humana.

Acreditamos que para dar conta da especificidade da EJA, uma disciplina específica seria insuficiente, por isso analisamos as várias outras disciplinas que compõem o curso de Pedagogia e mesmo assim chegamos ao ponto em que nossa hipótese foi confirmada, de fato as disciplinas dos cursos de Pedagogia não tem contemplado com profundidade as especificidades da EJA.

Vimos que temos um conjunto de disciplinas extremamente ricas, com fundamentos valiosos, mas que pelo menos nas instituições pesquisadas não dialogam entre si, é um currículo que se diz interdisciplinar, mas que de modo prático não vem reafirmando esse discurso.

Defendemos aqui a importância de cursos que tratem diretamente das especificidades da formação de professores para atuar na EJA, ou a priori de cursos de Pedagogia que em sua estrutura curricular tragam essa perspectiva de interdisciplinaridade e crie condições para que isso se efetive, gerando diálogos entre as disciplinas e consequente aprofundamento e conexão entre os conhecimentos que estão sendo trabalhados e construídos no curso.

Arroyo (2006) já nos alertava sobre o desafio que seria para os cursos de Pedagogia dar conta da especificidade da EJA, e nos dizia que a Pedagogia sempre se ocupou da especificidade da infância, mas que diante desse outro e não menos importante público ainda não tenha encontrado seu caminho (e realmente não encontrou). A professora P2 encerrou dizendo que “a Pedagogia atualmente não tem dado conta nem das questões da infância, menos ainda dos jovens e adultos da EJA”.

É um campo ainda em construção a EJA no Brasil, ainda não temos nem um consenso em relação ao seu conceito, muito menos em termos de que perfil de profissional formar para esta. O que se sabe é que quanto mais espaços para discutirmos essas questões, mais estudos na área, mais enfrentamentos, mais reconhecimento e luta na área, mais avanços teremos. Que não nos falte compromisso político, embasamento teórico, e coragem para lutar!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Josefa de Menezes. **Educação de Jovens e adultos**. São Cristóvão, 2009. Disponível em: <http://seppeja.blogspot.com.br/2013/01/educacao-de-jovens-e-adultos-uma-nova.html>. Acesso em: 27/05/2015

ANDREOTTI, Azilde L. A administração escolar na Era Vargas e no Nacional Desenvolvimentismo (1930-1964). **Revista HISTEDBR**, v. 2, n. 1, Campinas, 2006.

ARROYO, Miguel. **Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio (org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autentica/ SECAD- MEC/ UNESCO, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: DOU, 20 de dez. de 1996.

BRASIL, **Diretriz curricular nacional para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2000.

_____. **Conselho Nacional De Educação**. Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Maio de 2006.

_____. MEC. PRONATEC. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. Lei nº 12.513 de 26/10/2011. Institui o PRONATEC. 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 2014.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985/1999**. São Paulo: tese do doutorado, 2000.

_____. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: informe apresentado à Oficina Regional da Unesco para América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou sociedades das ilusões?**: quatro ensaios crítico- dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Anamaria G. B. e SOBRAL. Maria Neide (org). **História e memória**: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968- 2008). São Cristóvão: Editora UFS, 2009, 210p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, S. **Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista da ANPED**. v. 1, n. 4, mai/jun/jul, 2000.

MACHADO, M. M. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? **Revista Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, v. 1, n. 13, 2001.

MARTINS, Venício José. **As conferências internacionais de Educação de Adultos do século XX (CONFITEAS):** Concepções e propostas. 90f. 2009. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**; tradução de Alvaro Pina. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTA, Mônica M. **Educação de Jovens e adultos na Reforma Agrária: Um estudo de caso sobre o currículo (1995- 2000)**. 190f. 2007. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos**. 7ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2015.

PERRY, Anderson. **Balanco do neoliberalismo: Pós- neoliberalismo, as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

PIMENTA, Selma G. **Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas**. 3ª ed. Cortez. São Paulo, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**. Campinas, dez. 1999, v.20, n.68, p.184-201. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 29 de setembro de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações**. 11.ed.rev. Campinas: SP: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Theodore. **Capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Educação de Jovens e Adultos**. Sergipe. Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/ded/eja.asp>. Acesso em: 05 mar. de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Trabalho, Educação e Prática Social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio (org). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autentica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa Qualitativa em Educação- O positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA ENTREVISTA

TEMA:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM SERGIPE

Sr (a) Professor (a),

Esta entrevista é um instrumento do meu trabalho de conclusão do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob a orientação da Prof^a Dr^a Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus, que consiste em discutir e analisar a formação inicial de professores do curso de Pedagogia de algumas Instituições de Ensino Superior em Sergipe, referente aos os conhecimentos que estão sendo construídos no curso de Pedagogia voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Para o desenvolvimento desta pesquisa gostaríamos de contar com a sua participação, ressaltamos que a fim de manter a ética na pesquisa, esta será desenvolvida seguindo os seguintes procedimentos: a) preservação da identidade dos sujeitos; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas, em lugar seguro onde somente o pesquisador terá acesso; c) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Apesar dessas medidas, aquele participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da entrevista, sem qualquer prejuízo. Essa pesquisa será conduzida pela mestranda Jéssica Fernanda França Silva do curso de Mestrado em Educação, que estará a disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da mesma através do e-mail : nandapedagogia@hotmail.com. Ciente da natureza desta pesquisa, dos objetivos, métodos e benefícios, autorizo a minha participação voluntária. Este documento será assinado em duas vias de igual teor e uma das cópias ficará com o (a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

São Cristóvão, _____ de janeiro de 2016

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

NOME

IDADE

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO

1. JÁ ATUOU EM TURMAS DE EJA? SE SIM, FOI EM TURMAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA OU PROFISSIONALIZANTE? POR QANTO TEMPO?
2. QUE CONCEPÇÃO ACERCA DE EDUCAÇÃO, EJA E TRABALHO NORTEIAM SEU TRABALHO DOCENTE?
3. DURANTE O CURSO DE PEDAGOGIA, TEMOS 1 DISCIPLINA ESPECÍFICA PARA AS DISCUSSÕES SOBRE A EJA, SENDO PROFESSOR DE TAL/ DISCIPLINA COMO VOCÊ AS AVALIA?
4. NESSA DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA, QUE FUNDAMENTOS SÃO PRIVILEGIADOS? OCORRE O DIALOGO COM OUTRAS DISCIPLINAS? POR QUÊ?
5. O QUE SÃO CONHECIMENTOS PARA VOCÊ? E QUE CONHECIMENTOS VOCÊ CONSIDERA FUNDAMENTAIS NO TRABALHO EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?
6. COMO OS PROGRAMAS DESENVOLVIDOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL, ESPECIFICAMENTE NOS CUSOS DE PEDAGOGIA, TÊM CONTRIBUIDO PARA A FORMAÇÃO DE FUTUROS DOCENTES, PRINCIPALMENTE PARA ATUAÇÃO NA EJA?
7. COMO DOCENTE, COMO VOCÊ VÊ, DENTRO DO ÂMBITO ACADÊMICO (NO PRÓPRIO DEPARTAMENTO) A FORMA COMO SÃO TRATADAS AS QUESTÕES VOLTADAS P/ EJA?
8. HÁ UMA PREOCUPAÇÃO QUE SE MATERIALIZA POR MEIO DE ATIVIDADES FORA DA SALA DE AULA, TAIS COMO SEMINÁRIOS, TRABALHOS DE CAMPO, PROJETOS DE EXTENSÃO, PESQUISAS RELACIONADAS À TEMÁTICA? SE SIM, COMO ISSO OCORRE?
9. SE NÃO, HÁ PROPOSIÇÕES POR PARTE DOS PROFESSORES PARA QUE ISSO OCORRA?